Marcel Francis D'Angió Engelberg

A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Profa. Dra. Cecília Hanna Mate

São Paulo

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.8 Engelberg, Marcel Francis D'Angió
E57m A invenção cotidiana do aluno : relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência / Marcel Francis D'Angió Engelberg ; orientação Cecília Hanna Mate. São Paulo : s.n., 2010.

116 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Foucault, Michel, 1926-1984 2. Estudantes de ensino médio 3. Poder – Educação 4. Cotidiano escolar 5. Invenção – Educação 6. Escola pública – São Paulo, SP – 2008-2009 I. Mate, Cecília Hanna, orient

Nome: ENGELBERG, Marcel Francis D'Angió

Título: A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr.: _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr.: _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

À minha família e amigos, entre eles os que se foram e surgiram, por inventarem um mundo em que as minhas invenções são possíveis.

Agradecimentos

À profa. Dra. Cecília Hanna Mate, orientadora inquestionável, companheira dedicada e leitora assídua de minhas tentativas de escrita, por permitir experimentar tantas possibilidades e reconduzir-me à superfície nos momentos difíceis.

Aos companheiros do Grupo de estudos sobre discursos/práticas da educação (GEDisPe) pelas incansáveis discussões e aventuras pelo universo dos estudos pós-críticos.

Ao Dr. Persio Nakamoto, pela sua inestimável contribuição para deixar esse texto o mais dentro possível da ordem acadêmica.

Ao pesquisador Dr. Valério Garrone Barauna por explorar ao meu lado as agruras do mundo científico e endireitar essas linhas.

Ao professor Carlos Eduardo Riqueti pela sua facilidade em fazer esse trabalho falar mais de uma língua.

À escola pesquisada, em especial o seu coordenador de ensino médio, que acolheu de imediato o projeto, confiou no trabalho e apoiou toda a sua realização.

Aos alunos envolvidos com pesquisa de campo e que me ajudaram incondicionalmente a imaginar suas invenções.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a todos professores, alunos e funcionários que participaram dessa minha jornada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado para a realização desta pesquisa.

Há mais ideias no mundo do que imaginam os intelectuais.
Michel Foucault

RESUMO

ENGELBERG, M. F. D. **A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

O aluno é uma invenção. Nem sempre existiu na história essa categoria que entendemos por "aluno". A partir apenas do final do século XIX é que se pode falar em sua emergência. Assim, é também a partir daí que se inicia o processo de produção de uma nova subjetividade das crianças e dos jovens. A escola, instituição responsável por acolhê-los, é o principal agente dessa produção. Fabricar alunos torna-se sua especialização. O presente trabalho procurou discutir, ao mesmo tempo, dois aspectos dessa questão: a) a invenção do aluno como algo não acabado e definitivo, sendo produzida diariamente no cotidiano escolar; b) a associação da invenção do aluno não ao poder *possuído* pela escola, mas às relações de poder *exercidas* no seu interior. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de campo no intuito de observar práticas e discursos escolares que tomavam o aluno como questão. Uma escola pública estadual de ensino médio foi escolhida e o trabalho de campo realizado no decorrer dos anos de 2008 e 2009. Conversas com os alunos foram registradas no final de cada um dos anos e completaram o material de pesquisa. Inspirada na concepção de relações de poder do pensador francês Michel Foucault (1926-1984), elaborou-se uma análise que pretendeu explorar algumas das possibilidades e dos efeitos das relações de poder estabelecidas no interior da escola em termos de uma invenção cotidiana do aluno. Uma das ideias que pôde ser extraída daí é que a invenção do aluno não necessita de práticas e discursos fixos e específicos para sua realização, mas pode ser pensada como inúmeras invenções que seriam possíveis a partir de jogos, disputas, imprevisibilidades e possibilidades de inversão, abertas pelas relações escolares de poder. Ademais, procurou-se experimentar um olhar e uma escrita aberta ao acaso, ao singular, ao imprevisto, ao variado e ao repetido, multiplicados pela concepção de poder que foi assumida.

Palavras-chave: Invenção do aluno. Relações de poder. Práticas/experiências escolares. Aluno no ensino médio. Cotidiano escolar. Michel Foucault.

ABSTRACT

ENGELBERG, M. F. D. **The everyday invention of students: power relations, educational experiences and possibilities of existence**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

The student is an invention. Such category has not always existed in History. Only after the late 19th century it is possible to speak not only of its emergence but also the process of producing a new subjectivity of the child and the young. The school, responsible for welcoming them, is the principal agent of this production whose expertise is to make students. The present study outlines two aspects of that at the same time: a) the invention of the student as a non-ending process, being produced daily in the school routine, b) the association of the student invention not with the power possessed by school, but with the power relations exercised inside of it. In order to do so, a field research has been developed to observe practices and student discourses which took the student as an issue. A state high school was chosen and the field work conducted during the years 2008 and 2009. Conversations with students were registered at the end of each year and completed the research material. Inspired by the conception of power relations developed by French philosopher Michel Foucault (1926-1984), an analysis has been carried out which sought to explore some of the possibilities and the effects of power relations established within the school in terms of an everyday invention of the student. This brought the idea that the invention of the student does not require fixed and specific practices and discourses to its implementation. Instead, it can be thought of an array of inventions made possible through games, contests, unpredictability as well as possibilities of inversion, that would possible by the school power relations. Furthermore, we have tried to adopt a look and a written open to fortuitousness, the singular, the unexpected, the varied and repeated, multiplied by the conception of power that was hereby assumed.

Keywords: Invention of the student. Power relations. Practices/school experiences. High school student. Everyday school life. Michel Foucault.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 10

2. ADMIRÁVEL PÚBLICO: BEM-VINDO À ARENA DE DISCUSSÕES 14

3. A ARENA ESCOLAR E O SCRIPT DA PESQUISA.....41

4. CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR E UM PICADEIRO DE POSSIBILIDADES ..61

5. FECHAM-SE AS CORTINAS, ABREM-SE NOVAS POSSIBILIDADES.....103

REFERÊNCIAS.....109

ANEXOS 114

1. Introdução

Em qualquer discussão sobre educação, é muito provável que o termo aluno esteja presente. Como assunto principal ou não, dificilmente o termo precisará ser explicado. Seu siginificado é bastante simples e comum. Seus sinônimos são fáceis e variados: estudante, escolar, aprendiz, educando, discente. O que não parece ser tão comum, no entanto, é a sua invenção. Aluno nem sempre foi o termo usado para designar aquele que recebe instrução ou educação numa escola. Sua emergência está associada ao final do século XIX. Como lembra o historiador Thomas S. Popkewitz (1994), "as categorias de estudante e aluno, por exemplo, ainda não existiam no início do século XIX para se referir ao processo de escolarização" (p. 177). É, portanto, somente com o seu surgimento que se pode começar a falar numa subjetividade do aluno. Desde então, a escola já estaria associada com a produção do aluno e de sua subjetividade. Como lembra o também historiador Jorge Ramos do Ó (2007), "[...] o processo de afirmação e consolidação histórica da chamada escola de massas, a partir de finais do século XIX, nos faz ver que as crianças e os jovens passam a ser definidos, desde então e antes de qualquer outro, pelo rótulo de escolares" (p. 38). A concepção comum que se tem de aluno, dessa forma, só pode ser pensada a partir dessa invenção.

A própria ideia de uma invenção, aliás, comumente associada ao plano da história, tem seu uso consideravelmente ampliado apenas mais recentemente. Segundo Durval de Albuquerque Júnior (2007), outro historiador, é com a chamada virada linguística dos anos de 1960 e os questionamentos da ideia de universalidade do homem e da razão que os sujeitos e objetos vão sendo desnaturalizados e, a partir das ideias de pensadores como Michel Foucault, Paul Ricoeur e Michel de Certetau, passam "a ser pensados como fabricação histórica, como fruto de práticas discursivas ou não, que os instituem, recortam-nos, nomeiam-nos, classificam-nos, dão-nos a ver e dizer" (p. 21). Assim, ainda que não haja concordância em seu uso, há uma eclosão, a partir daí, no emprego do termo invenção em diversas pesquisas, nas mais variadas áreas do conhecimento.

A invenção do aluno, dessa forma, pode surgir como questão a ser pensada e pesquisada. Como a emergência do aluno está, no entanto, associada, desde o ínício à

escola, parece compreensível que a invenção do aluno tenha sido tomada desde muito cedo como uma tarefa da instituição escolar. A escola torna-se, assim, a principal responsável por produzir o aluno e sua subjetividade. O poder, portanto, da instituição escolar perante o indivíduo acaba por ganhar grande destaque e por justificar análises sobre a fabricação dos alunos pela escola. Os próprios trabalhos de Michel Foucault publicados nos anos de 1970[1] parecem impulsionar esse tipo de análise. A escola como instituição de sequestro, disciplinarização, adestramento ou como máquina de docilização dos corpos são noções comuns no campo da pesquisa em educação, facilmente associadas ao pensamento de Foucault. Como sintetiza Alfredo Veiga-Neto (2000) em relação a essa questão, a escola "foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis" (p. 17). Uma invenção do aluno, desse modo, passou a ser associada, inevitavelmente, a esse poder da *maquinaria escolar*[2] em fabricar o aluno.

A pesquisa em pauta, portanto, procura justamente experimentar um deslocamento em relação a essa questão. Assim, é proposto pensar uma invenção do aluno não em termos do poder da escola sobre os alunos, mas a partir das possibilidades e dos efeitos das relações de poder estabelecidas no cotidiano escolar. Tal proposta, entretanto, está assentada nas próprias conceituações de relações de poder foucaultianas e em sua ênfase no aspecto produtivo e relacional dos exercícios de poder. É com sua análise de uma microfísica do poder que Foucault procura conceituar o poder como algo que se exerce em vez de se possuir, como ele próprio aponta em passagens diferentes de duas das suas principais obras:

> O estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia [...]. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui. (FOUCAULT, 2004, p. 26)

[1] FOUCAULT, 2008; 2007a; 2004a; 1993.

[2] Termo esse que dá título, inclusive, a uma obra respeitável nessa mesma direção: "A maquinaria escolar" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

> O poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de ínumeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. (FOUCAULT, 2007, p.104).

Essa é uma das principais ideias que fundamentam o deslocamento proposto na questão de uma invenção dos alunos. Com isso, passa a ser possível imaginar também (e ao mesmo tempo) uma invenção em termos de práticas, discursos e relações que se estabelecem no próprio dia a dia da escola, a todo momento e em qualquer parte, pois, como aponta Foucault (1993), "onde há poder, ele se exerce" (p. 75). O cotidiano escolar pode ser observado, assim, em função desses exercícios constantes de poder. Um poder que seja explorado, no entanto, sempre em termos de relações, de disputas e de resistências; que possa ser analisado em sua prática e exercício; "que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade [...]; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato" (FOUCAULT, 2004, p. 26); e, ao contrário do que possa parecer, que procure entender essas lutas diárias não como seu oposto, sua negação, mas que incorpore em sua análise as próprias resistências como necessárias e constituintes desses jogos e relações de poder. Como propõe Foucault (2007):

> Lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. [...] Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser em campo estratégico das relações de poder. (p. 105-106)

É nesse sentido que está sendo proposto com este trabalho pensar numa invenção cotidiana do aluno. No intuito de tentar observar algumas dessas possibilidades das relações de poder apontadas por Foucault e explorar seus efeitos em termos de uma invenção constante e rotineira do aluno, foi proposto pesquisar uma instituição escolar em suas práticas, discursos e relações cotidianas, envolvendo

os alunos. Assim, uma pesquisa de campo, abordando alunos do ensino médio nas mais variadas situações escolares, pôde ser realizada e extendeu-se por cerca de dois anos consecutivos. O material produzido a partir daí, somado às leituras e discussões realizadas em torno da pesquisa, é o que será apresentado, problematizado e analisado a seguir. Para isso, o texto foi organizado, além desta introdução, em quatro capítulos, procurando retomar os principais pontos da pesquisa, explicar alguns de seus caminhos e experimentar uma análise e uma escrita mais aberta possível a imprevisibilidades, possibilidades e desafios trazidos pela concepção de relações de poder aqui assumida.

Os capítulos que virão a seguir foram, por sua vez, nomeados com menções às apresentações circenses e teatrais como forma de sugerir, apesar de todo o esforço objetivo do empreendimento científico, os malabarismos, as acrobacias, os imprevistos e a arte do improviso que podem estar associados tanto a algumas cenas escolares quanto aos diversos momentos da prática de pesquisa.

Posto isso, o capítulo seguinte, "Admirável público: bem-vindo à arena de discussões", traz uma problematização da ideia de uma invenção cotidiana, bem como um debate com alguns autores que contribuíram na formação do problema de pesquisa em discussão. Já o terceiro capítulo, "A arena escolar e o script da pesquisa", apresenta um detalhamento da pesquisa de campo, dos métodos empregados e dos materiais produzidos, bem como alguns esclarecimentos das estratégias e caminhos adotados. Por sua vez, o quarto capítulo, "Cenas do cotidiano escolar e um picadeiro de possibilidades", trata dos conteúdos das observações, das conversas realizadas e das "experiências" de análise que foram pretendidas. Finalmente, o quinto capítulo, "Fecham-se as cortinas, abrem-se novas possibilidades", procura retomar o trabalho de uma maneira geral, enfatizando justamente essa busca por uma abertura da pesquisa realizada, e apontar alguns desafios para sua possível ampliação.

2. Admirável público: bem-vindo à arena de discussões

A ideia deste capítulo é esclarecer *a que tipo de problema* a pesquisa se refere, *o que* está sendo proposto *problematizar* e *que debate é possível* estabelecer a partir da questão levantada neste trabalho. Essas três tarefas pretendem apresentar a pesquisa em termos mais conceituais e teóricos e servirão de base, fundamento e referência aos capítulos que virão mais adiante. Isso não quer dizer, no entanto, que são as afirmações a seguir que definirão de antemão tudo o que será visto mais à frente. O que se pretende, na verdade, é que a conceituação e problematização apresentadas aqui funcionem como uma espécie de plataforma de lançamento de outras ideias, perspectivas, tratamentos e até mesmo mais problemas e questões. Nesse sentido, o que está posto aqui não concorre e não compete com o que virá adiante, mesmo que aponte para caminhos e lugares díspares. A relação deste com os demais capítulos, portanto, pode ser pensada em termos de projeção, propulsão ou arremesso e não de um grilhão ou de uma camisa de força.

Repetidamente, jovens pesquisadores são interrogados em função de seu "problema" de investigação ou de sua inexistência ou inadequação. Não ter um "problema" (ou para ser um pouco mais preciso, não se referir claramente a um) é frequentemente apontado como a principal dificuldade no estabelecimento de uma "boa" pesquisa. Sem se opor ao argumento, pode-se refletir acerca do que ele toca e tentar definir, antes de tudo, que *tipo de "problema"* está em discussão e como este pode ser apresentado e debatido. Uma tentativa de esclarecimento dessas duas questões pode ajudar a evitar certas imprecisões quanto ao problema de pesquisa e explicitar o que está (e se pretende por) em discussão.

Em primeiro lugar, é preciso estabelecer que o tipo de "problema" aqui não é daquele que surge como contratempo, obstáculo e que exige uma solução. Ao contrário, deve ser pensado como algo que se produz lenta e descontinuamente e que procura incentivar e ampliar discussões ao seu respeito em vez de encontrar soluções. Ainda que possa se referir a um problema prático e social (relações de poder entre o aluno e a escola, por exemplo), precisou ser pensando, problematizado, posto sob suspeita e, finalmente, transformado num problema conceitual abordável e discutível

por uma teoria ou em certa perspectiva (qual concepção de poder, em que perspectiva educacional, de acordo – ou desacordo – com que autor ou literatura etc.). Ou seja, passa a ser um "problema" construído, produzido para continuar (mas às vezes, inaugurar ou romper com) um debate que lhe antecede ou fundamenta.

Um segundo ponto, é que o problema pode ser pensado em termos de uma pergunta, de uma questão, mas também de uma problematização, como aquilo que se pretende discutir e problematizar. Seja como for, não se trata aqui de uma pergunta que tem como objetivo principal buscar respostas, mas antes permitir pensar e, quem sabe, produzir outras questões para novos problemas de pesquisa. Não se trata de tentar solucionar, por exemplo, problemas que uma suposta invenção do aluno carregaria ou acarretaria, mas de questionar essa própria invenção, problematizá-la, (re)defini-la, perguntar sobre suas possibilidades, tomá-la como questão. Não a solução de problemas, mas uma multiplicação de dúvidas, questionamentos e inquietações. Em forma de pergunta ou não, o problema deve ser construído e ser capaz de levantar questões que dialoguem com outras teorias e levem ao estabelecimento de uma pesquisa.

Como consequência dos dois pontos anteriores, pode-se perceber que, embora uma solução não esteja garantida nem definido de antemão um lugar de chegada, um ponto de partida deve ser estabelecido e apresentado. Mesmo algo supostamente inédito ou transformador deve estar ancorado numa discussão teórica antecedente a partir da qual se estabeleça. É justamente o problema de pesquisa que permite ligar um trabalho no outro e que deve representar esse diálogo mais teórico. Além de construído e questionador, portanto, relaciona e está relacionado com outras ideias, discussões, conceitos e pesquisas, funcionando como uma espécie de ponte, mas que em vez de ligar dois lugares previamente conhecidos, vai em busca do desconhecido a partir do que outros já teriam "descoberto".

Assim, o interesse em pesquisar a temática do aluno acabou levando a discussões sobre sua própria produção e, consequentemente, à proposta de problematizar uma invenção cotidiana do aluno. Cabe lembrar que se, por um lado, a ideia de que o aluno foi e continua sendo produzido pela escola é recorrente em

diversas análises sobre educação escolar[3], por outro, parece no mínimo curioso o pouco número de trabalhos que se dediquem *especialmente* em abordar a questão dessa produção do aluno (e a ausência de qualquer título na literatura nacional sobre o tema)[4]. Importante destacar também que o termo "aluno", sempre que antecedido pelo termo "invenção", corresponde aqui ao campo, universo, domínio daquilo que pode estar associado ao âmbito dos alunos e alunas, tomados em seu conjunto e não de um indivíduo singular masculino[5].

Já a ideia de uma invenção, por sua vez, tem a ver aqui com poder de produzir. Dessa forma, perguntar sobre a invenção do aluno é abordar a questão do poder na escola. Uma invenção cotidiana do aluno, portanto, estaria relacionada com o poder da escola em produzir indivíduos. Assim, problematizar a invenção cotidiana do aluno é justamente problematizar esse poder de produzir da escola. É tomar como problema a invenção do aluno pelo poder *da* escola; é suspeitar da ideia de que a escola tenha esse poder; é questionar o estatuto, as condições, o caráter dessa invenção, bem como desse poder atribuído à escola. É imaginar que a invenção cotidiana do aluno possa acontecer de maneira diversa, não determinada pelo poder da instituição escolar diante dos alunos. A construção do problema de pesquisa passa, assim, por essa reflexão para estabelecer a seguinte problematização: tentar pensar uma invenção cotidiana do aluno a partir das relações de poder entre alunos e escola e não do poder *da* instituição perante o aluno. Isto é, tentar deslocar a questão do poder supostamente *possuído* pela escola para os *exercícios* de poder que se dão nas relações entre os alunos e a escola.

---

[3] Algumas das quais serão vistas detalhadamente neste capítulo.

[4] Embora haja algo, em especial na literatura espanhola, como é o caso de "O aluno como invenção" do espanhol José Gimeno Sacristán, que será objeto de análise no decorrer deste capítulo. No entanto, talvez já se possa antecipar que, apesar da "proximidade" dos títulos, as perspectivas assumidas são, como se tentará mostrar adiante, completamente diferentes.

[5] Embora se reconheça uma preocupação legítima com certo domínio do gênero masculino na língua, mesmo quando não associado ao termo "invenção", será utilizado simplesmente "aluno", no singular ou plural, como forma de facilitar a leitura e fluidez do texto. Mais do que um alerta para a questão, que essa nota sirva também como uma maneira de se desculpar pela pobreza e insuficiência do "recurso" empregado.

O que torna um problema pertinente, no entanto, não é apenas seu caráter produzido e problematizador. É preciso que mobilize e relacione outros autores, conceitos, ideias, teorias ou perspectivas. Como será visto aqui, com a problematização proposta, é estabelecido um diálogo com autores que se preocuparam com a questão e, fundamentalmente, é retomada uma discussão sobre o conceito de poder apresentada por Michel Foucault em algumas de suas principais obras. Sem antecipar muito o argumento, a ênfase no poder de produzir alunos, atribuído maciçamente à escola por parte da literatura sobre o tema, pode estar associada à determinada concepção de poder. No entanto, se a ênfase num poder que se *possui* é, como nos sugere Foucault, mudada para um poder que se *exerce*, a invenção do aluno talvez possa ser observada na relação dos alunos na e com a escola e não pelo poder desta diante daqueles. Algumas das situações e dos discursos escolares podem, assim, ser observados como práticas de um poder que se *exerce*, disputa-se e até se inverte, ao invés de se possuir e impor-se, inquestionavelmente.

Problematizar uma invenção cotidiana do aluno, então, não significa aqui descobrir como essa seria construída ou como se realizaria diariamente. Se não impossível, tal tarefa exigiria tomar essa invenção como "realidade" e assumir que sua realização se daria de determinadas maneiras e não de outras. É justamente tentando se afastar dessa perspectiva "realista" que este trabalho foi sendo produzido. A proposta de uma problematização da invenção do aluno pretende, ao contrário, suspeitar do poder que a constituiria e deslocá-lo do domínio da escola para a relação entre aluno e escola, tentando observar os efeitos, as diferenças e as possibilidades dessa relação justamente em termos da produção, da invenção do aluno. Isto é, tentar pensar o que poderia mudar em nossa maneira de olharmos a invenção cotidiana do aluno ao mudarmos nosso olhar sobre o poder que a produziria. Não se trata, dessa forma, de descobrir "realidades" ou a "verdade" que estaria por de trás disso tudo, garantindo certo funcionamento, mas que a própria forma de ver determinados fenômenos estaria associada a formas específicas de se conceber outros. Assim, antes ou em vez de afirmar, interpretar ou descrever, pode-se problematizar e experimentar outras possibilidades, procurando observar seus efeitos e diferenças. É exatamente essa a ideia proposta com a problematização de uma invenção cotidiana do aluno, e é nessa perspectiva que se pretende seguir.

O problema da invenção cotidiana do aluno, ou melhor, de tal invenção tomada como problema a partir de uma discussão sobre o poder, permitiria estabelecer, assim, um diálogo amplo com muitas das teorias sobre educação escolar, uma vez que o aluno é sempre uma referência nesse tipo de debate: seja como indivíduo para quem é preciso direcionar ideias sobre ensino, aprendizagem, didática e os próprios objetivos escolares (conteúdos tradicionais do campo educacional); seja como quem deve ser liberto das desigualdades e injustiças sociais que são reproduzidas na escola pela ideologia da classe dominante (conceitos críticos); ou ainda como aquele que é produzido pelos regimes de saber-poder no interior das instituições escolares e que desfrutaria de uma liberdade sempre limitada pelas relações de poder (estudos pós-críticos). Como objeto, sujeito e produto, de uma maneira ou de outra, o aluno estaria presente em análises sobre a educação nas diversas perspectivas que se tem sobre a escola.

No entanto, a discussão pretendida aqui estará limitada, por razões de fôlego, escolha e objetivos, a alguns poucos autores que, a partir de perspectivas identificadas com as ideias acima associadas aos estudos pós-críticos, preocuparam-se com a questão da fabricação dos alunos pela escola. A exceção ficará por conta do trabalho de Gimeno Sacristán que, apesar de assumir posição radicalmente contrária ao que chama de "pedagogia pós-moderna", será objeto de discussão, pois foi o único trabalho encontrado preocupado *exclusivamente* com o aluno como uma produção escolar e que tem como título *O aluno como invenção* – exatamente os mesmos termos desta pesquisa, ainda que com conotações completamente diferentes. Dessa forma, parece relevante que o debate comece por esse trabalho, uma vez que parecem existir entre eles muitas discordâncias a serem discutidas.

Antes, entretanto, de comentar o próprio texto de Sacristán, caiba, talvez, um comentário sobre certa perspectiva do autor, já que destoa da que se tentará seguir aqui e estará limitada a esse único trabalho. Professor catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade de Valência na Espanha, Sacristán está associado, em seu país, à chamada "Línea de desarrollo curricular" e tem inúmeros trabalhos publicados na área do currículo escolar dos anos de 1980 para cá. Segundo

website[6] associado ao autor, tal corrente pedagógica teria como um dos seus principais postulados

> [...] la necesidad de investigar y analizar los procesos mentales del profesor cuando planifica, organiza, interviene y evalúa en el aula. Además critican al modelo curricular conductual clásico, plantean el modelo curricular como un instrumento flexible, abierto, globalizado, contextualizado y adaptado a la realidad de cada aula propiciando un modelo de profesorado que se convierta en un investigador crítico que da más importancia al proceso educativo que a los resultados finales.

Numa tentativa de aproximação da perspectiva assumida por Sacristán para leitores mais habituados com o debate educacional no Brasil e tomando como base o livro *Documentos de identidade* de Tomaz Tadeu da Silva (2007), pelo panorama que este faz sobre as perspectivas teóricas em educação, a "tradução" mais próxima parece ser a da chamada "pedagogia histórico-crítica" ou "pedagogia crítico-social dos conteúdos", desenvolvida por Dermeval Saviani no início dos anos de 1980. Como se verá, a redução do poder à diferença entre gerações e classes sociais ou a "nítida separação entre educação e política"; a preocupação em "transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados patrimônio da humanidade"; e "deixar de ver qualquer conexão intrínseca entre conhecimento e poder" (SILVA, 2007, p. 63), associados por Silva ao Saviani, encontram paralelos muito próximos no texto de Sacristán. A conclusão de Silva quanto a tal pedagogia também não parece ser muito diferente da que se chegará aqui em relação ao trabalho do pesquisador espanhol: "excetuando-se uma evidente intenção crítica, é difícil ver como [...] possa se distinguir de teorias mais tradicionais" (SILVA, 2007, p. 63). Importante destacar que, apesar de Saviani e Sacristán terem produzido muitos dos seus textos no decorrer da década de 1980, *O aluno como invenção* é do ano de 2003, o que talvez ajude explicar a diferença de endereçamento das duas críticas: enquanto Saviani se opõe ao predomínio, no Brasil do início dos anos de 1980, da pedagogia da libertação de Paulo Freire – de viés crítico – Sacristán se opõe nitidamente às "pedagogias pós-modernas" mais recentes, inspiradas nos estudos pós-críticos.

[6] <http://es.wikipedia.org/wiki/José_Gimeno_Sacristán>. Acesso em: 7 abr. 2010.

São inúmeras as passagens que ilustrariam e reforçariam esse argumento. O livro de Sacristán, em sua busca por tentar mostrar historicamente como os adultos, investindo as escolas de poderes sobre as crianças, teriam produzido o aluno, é repleto de exemplos. Embora boa parte da obra esteja dedicada a essa tarefa, com capítulos sobre a incompletude da criança, sua dependência dos adultos e a aproximação entre as relações escolares e as desenvolvidas na família, parece suficiente limitar a análise ao capítulo final, uma vez que as principais ideias do texto estão aí retomadas. No entanto, o problema que orienta o trabalho como um todo aparece logo no início:

> Por isso é preciso, a partir da perspectiva mais complexa de que dispomos agora, reunir os elementos dispersos que nos proporcionem uma imagem um pouco mais unificada e coerente do sujeito da educação. [...] Cabe a nós lembrar como se constrói [o sujeito da educação] nas relações com os adultos. (SACRISTÁN, 2005, p. 17)

E mais adiante:

> Na busca de indícios que nos deem uma ideia de como foi construída a categoria que hoje chamamos de aluno no âmbito da escola. Como o ser que está na sala de aula, tal como agora o conhecemos e o representamos, é uma invenção tardia que surge com o desenvolvimento dos sistemas escolares. (p. 125)

E finalmente, no capítulo que mais interessa aqui:

> Ainda que o tema verse sobre o sujeito paciente da educação, na realidade, é uma reflexão sobre o que o adulto fez do aluno como menor. Nossa contribuição é no sentido de mostrar um olhar sobre como construímos a figura do aprendiz nas instituições escolares para compreender melhor os desafios que temos pela frente. (p. 192)

Do começo ao fim, a "questão-problema" (sobre a construção do aluno) é repetida e associada a uma *invenção* dos "adultos" em relação aos "menores". Contudo, de partida, algumas pistas para estabelecer uma diferenciação entre os trabalhos vão sendo deixadas. A mais nítida parece ser justamente quanto à definição do problema específico de cada um. Aqui, não se trata, como já dito anteriormente, de se perguntar como "se constrói", "foi construído" ou "construímos" o aluno, mas, antes, de tentar problematizar essa própria construção. Em vez de "mostrar" ou "lembrar como" ou, ainda, sair em "busca de indícios" como tal construção

aconteceria, tentar explorar outras possibilidades de pensá-la, permitir outras leituras, experimentar alternativas na maneira de concebê-la, tudo de forma, talvez, menos "unificada e coerente", menos determinada e certa, mais aberta a diferentes perspectivas e experimentações. Arriscar reler uma invenção do aluno a partir de uma releitura do poder, experimentando olhar situações cotidianas da escola, pretende, ao contrário de "compreender melhor os desafios que temos pela frente" (SACRISTÁN, 2005, p. 192), problematizar o que, no presente, pode ser mais polêmico, duvidoso, indeterminado e variável do que certas perspectivas gostariam.

No início também, aliás, a perspectiva adotada no livro de Sacristán começa a ser apresentada, apoiando-se na própria ideia de tradição:

> Uma tradição de pensamento não se estabelece na cultura que serve de apoio a este e às ações dos seres humanos, do mesmo modo que se estabiliza uma mutação genética que se reproduz nas gerações seguintes dos sujeitos que as herdam, mas por ser reiterada. [...] O que para alguns já é sabido é preciso ser rememorado para que outros também possam saber, mas isso precisa ser feito, sobretudo, para que possa continuar sendo contado e para revitalizar a tradição. (p. 12)

E mais à frente, no capítulo derradeiro, fica bastante claro de que tradição está se falando e de que perspectiva se trata:

> Talvez devêssemos ser mais coerentes com o projeto ilustrado, revitalizá-lo e fazer nova leitura à luz das novas condições sociais e dos 'novos sujeitos da educação'. Mas temos que ser mais concretos e realistas, no sentido de que as soluções terão de partir de uma visão colada à realidade. (p. 198)

Nesse caso, não restam dúvidas que os trabalhos caminham em sentidos opostos. Revitalização da tradição *iluminista*, defesa de um realismo *positivista* e busca por *soluções* de problemas sociais são posições a serem, justamente, questionadas e contra as quais se pretende experimentar alternativas que não estejam assentadas na ideia de descoberta e acesso à *verdade*. Ao contrário, este trabalho está pautado pela possibilidade de pensarmos que as verdades são também construções históricas e sociais, produzidas nas e pelas relações de poder no intuito de estabelecer saberes para novos exercícios de poder, pois, como procura apontar Foucault (2004a), "não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (p.

27). Nesse sentido, esse apelo a uma suposta realidade dada que garantiria soluções realistas e concretas não caberia aqui, uma vez que, na perspectiva que se pretende assumir, falar da "realidade" ou "conhecê-la" é sempre contribuir com sua produção.

Sacristán também procura esclarecer que pedagogia condiria com seu projeto "ilustrador" e quais não teria sentido desse ponto de vista:

> A essência moderna da escolaridade universal é o de ser transformadora [...]. As pedagogias sem normas, em instituições sem objetivos, com espaços para se desenvolver com espontaneidade, não tem sentido do ponto de vista educacional 'ilustrado'; uma pedagogia racionalmente proposta deve inventar alguns espaços habitáveis e alguns tempos existencialmente significativos que sejam aceitos e vistos como meios de vida relevantes nas sociedades escolarizadas [...]. (SACRISTÁN, 2005, p.198)

Com isso, fica ainda mais clara a adesão ao projeto moderno-iluminista que pretende "revitalizar" e chega-se, finalmente, à equação do problema em torno da questão dos conteúdos e dos desafios para uma didática:

> Como a aculturação ilustradora implica ampliar horizontes, dando acesso a novos conteúdos, o desafio para os educadores está em saber como torná-los interessantes, incitar sua aprendizagem e a ampliação contínua dos mesmos. (p. 200)
>
> Uma boa parte da responsabilidade pela falta de simpatia dos estudantes com as escolas e com o que se ensina nelas está nos conteúdos e na forma como se organiza a cultura curricular. (p. 201)
>
> A escola enfrenta uma possível e forte competição na hora de ilustrar os menores, quanto aos conteúdos que podem adquirir e as formas de aprendê-los. (p. 208)

A preocupação é, nitidamente, com os conteúdos a serem aprendidos e com a forma de adquiri-los. Também é preciso que se tornem interessantes aos alunos e que sejam ampliados continuamente, garantindo a "aculturação ilustradora" e ganhando a "simpatia dos estudantes". Como os conteúdos devem, nessa perspectiva, ser guiados pelos ideais iluministas, a questão principal acaba sendo a de como ensiná-los. É justamente essa ênfase no *como* tornar os conteúdos atraentes, adquiridos ou aprendidos que caracterizaria, segundo Silva (2007), as perspectivas tradicionais do currículo:

> As teorias tradicionais [...] acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão 'o quê?' como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: 'como?' (p.16)

No entanto, no trabalho de Sacristán, não é apenas em relação aos conteúdos curriculares que se tem clareza das referências que devem servir de fundamento. Educação e democracia são aproximadas e os princípios e valores educacionais devem estar pautados pelos ideais democráticos. A liberdade intelectual seria, aliás, o que garantiria que valores como "sinceridade", "transparência", "verdade", "crítica" e "denúncia" fossem alcançados por todas as sociedades racionalmente regidas:

> Os ideais democráticos também são os da educação; os traços do cidadão valiosos em democracia coincidem com as aspirações de liberdade e autonomia a serem atingidas pelos menores nas práticas educacionais. As virtudes da tolerância, colaboração e solidariedade são ideais da democracia e da educação; os valores intelectuais de sinceridade, a transparência da linguagem, o ater-se à verdade conhecida, a submissão do que se sabe a um processo constante de validação crítica, a denúncia dos erros etc. também são valores essenciais de toda sociedade racional regida por procedimentos autoimpostos pela soma das vontades intelectuais corretamente informadas e expressadas com liberdade. (SACRISTÁN, 2005, p. 203)

O que abalaria, no entanto, toda essa estrutura "clara", "certa" e "racional" de pensamento seria exatamente a "pós-modernidade". A crise de instituições como a família e a escola com a consequente perda dos espaços destas na socialização dos indivíduos estaria, segundo Sacristán (2005), irrecuperavelmente estabelecida. Os princípios que permitiriam "fortalecer o papel da escolarização por meio dos conteúdos do currículo na aculturação dos menores" (p. 210), articulados pelas pedagogias tradicional e moderna, estariam ameaçados. Diante da "pós-modernidade", o próprio autor invocaria "as pedagogias tradicional e moderna" como as principais responsáveis por garantir diretrizes e concepções seguras sobre conhecimento, cultura, sociedade e sujeito. Dessa forma, tradição e modernidade representariam, nessa perspectiva, a garantia de aprendizagens "relevantes" e "valiosas":

> Não há como voltar atrás. Não temos como recuperar o espaço perdido [...]. As pedagogias tradicional e moderna articularam todos esses princípios em uma forma de entender a aprendizagem relevante, ressaltando determinadas qualidades que atuam como

> diretrizes seguras para estabelecer algumas determinadas linhas de ações pedagógicas. Essas apareciam, fundamentalmente, em concepções seguras sobre o conhecimento, a cultura e a sociedade para a qual serviam e o tipo de sujeito que tinha de se construir. Na pós-modernidade em que nos cabe viver, essas certezas foram diluídas diante da complexidade e incerteza do mundo que escapa às políticas e a qualquer projeto racional que queira governá-lo. Ao menos assim nos parece e assim nos fazem acreditar ser. (p. 210)

Para finalizar o argumento, reforçando a aproximação do trabalho de Sacristán com a tendência "crítica-social dos conteúdos", cabe destacar que a ênfase em *conteúdos* concretos e universais que correspondam aos *interesses dos alunos*, num direcionamento para o *mundo adulto*, para a interação entre conteúdos e *realidades sociais* e para o *progresso*, que pôde ser observada em algumas das passagens acima destacadas, é justamente o que caracterizaria, de modo geral, a "pedagogia dos conteúdos" (LIBÂNEO, 2006). Entre o que propõe essa perspectiva e o que se pretende aqui, não há, parece, nenhuma semelhança. No entanto, talvez, tal perspectiva sirva para apresentar princípios e caminhos pelos quais este trabalho não está pautado nem direcionado. Assim, é possível, finalmente, concordar com Sacristán (2005) quando sugere que "[...] uma visão confiante, otimista e democrática do ser humano, é uma criação cultural relativamente tardia, não assumida completamente por todos" (p. 202), pois, no que diz respeito a este trabalho, tal visão continuará, de fato, longe de ser unanimemente assumida.

No entanto, além daquilo de que se pretende afastar, há algo importante aqui que pode ser discutido em relação à questão do poder. Ainda que tal questão esteja praticamente ausente na chamada "pedagogia dos conteúdos", pois, como lembra Silva (2007) em passagem já apontada, é nítida a separação entre educação e política e, principalmente, a desconexão entre conhecimento e poder operada nessa corrente, duas ideias sobre o poder podem ser percebidas e interessa aqui destacá-las: uma é a ideia de que o poder é algo que se possui; outra é a de que pertence aos adultos e as instituições, sendo o aluno apenas seu objeto ou, como quer Sacristán (2005), "o sujeito paciente". Tomando como referência a discussão apresentada por Foucault, a noção de poder utilizada aqui se contrapõe a essas duas ideias. Assim, o poder é pensado aqui sempre do ponto de vista do seu exercício (e não posse) numa relação estabelecida entre os indivíduos (ou mesmo do indivíduo consigo próprio), em que

há disputas, resistências e até inversões (em vez de exclusividade e hegemonia de uma das partes sobre a outra). É justamente com essa noção de poder que se pretende deslocar um pouco a questão de uma produção do aluno pela instituição escolar para uma invenção cotidiana assentada nas relações (de poder) estabelecidas pelos alunos na e com a escola. Entretanto, em vez de se preocupar em descrever "realisticamente" como essa invenção ocorreria (o que se propõe Sacristán), interessa tentar problematizar como ela estaria, possivelmente, associada mais às concepções e lógicas específicas do poder do que à "revelação" ou "descoberta" de como determinada "realidade" funcionaria.

Assim, a distância em relação ao trabalho de Sacristán não se dá apenas pela divergência de perspectivas, mas também pelas diferenças do problema de pesquisa escolhido. Embora os termos, ainda que com conotações bastante diferentes, possam ser os mesmos (invenção e aluno), talvez não se possa falar em oposição completa somente por conta das diferenciações de problematização de cada trabalho. Aqui, não se trata de buscar, a partir de uma perspectiva diferente, outra explicação da construção do aluno, opondo-se simplesmente à apresentada pelo autor espanhol, mas de conceber o próprio problema de pesquisa de maneira diversa, elegendo a questão do poder como central na análise das relações escolares de produção do aluno – o que pode estar associado inclusive a uma diferença também de perspectiva. São exatamente essas diferenças de abordagens que parecem não ser marcantes em relação aos demais autores que serão discutidos a seguir. No entanto, diferenças importantes quanto aos problemas específicos de pesquisa de cada autor parecem permanecer. Seja como for, a partir daqui, talvez haja mais concordância e complementação do que divergências e separação.

Esse é o caso dos trabalhos mais recentes do historiador português Jorge Ramos do Ó, professor da Universidade de Lisboa. Sua preocupação com a questão da produção do aluno pode ser facilmente percebida em várias passagens:

> O processo de afirmação e consolidação histórica da chamada escola de massas, a partir de finais do século XIX, nos faz ver que **as crianças e os jovens passaram a ser definidos**, desde então e antes de qualquer outro, **pelo rótulo de escolares**. [...] Entender que toda a paisagem escolar moderna tenha sido construída não tanto sobre o saber – sobre as competências intelectuais do aluno –

> mas, essencialmente, sobre o ser, isto é, sobre o **modelo de cidadão que importava construir** para as várias autoridades fossem elas quais fossem. [...] Foi exatamente a tentativa de viabilizar esta tecnologia disciplinar-normalizadora que esteve na origem da **descoberta do aluno** e do seu tratamento diferenciado a partir do último quartel do século XIX. (RAMOS do Ó, 2007, p. 39, os grifos serão sempre feitos daqui em diante para explicitar o argumento)

As influências dos trabalhos de Michel Foucault no sentido de se perceber essa produção do aluno também são explícitas aqui:

> A reflexão teórica do chamado último Foucault é um convite a que o investigador educacional centre sua atenção nos processos pelos quais a **subjetividade dos alunos se viu produzida**. (RAMOS do Ó, 2007, p. 39)

A própria construção da pedagogia moderna, marcada em sua história por processos de psicologização, apontaria para a forma como o aluno, tomado como um problema, seria constituído historicamente a partir de técnicas de identificação e condução:

> Apontando para as capacidades e aptidões, a saúde e as doenças, a virtude e as perversões, a normalidade e as patologias do escolar, a psciologia está na base, de fato, de todas as técnicas e dispositivos discursivos relativos à identidade e à conduta. O arco psicológico não configurou mais que uma problematização sequenciada da forma como **as crianças e jovens foram eles mesmos constituídos historicamente também como um problema**. (RAMOS do Ó, 2007, p. 41-42)

Fica claro, assim, a preocupação do autor com a questão da constituição histórica do aluno, porém uma perspectiva diferente da anterior pode começar a ser observada. É a partir de duas importantes noções de Foucault que Ramos do Ó estabelecerá suas análises sobre a construção do aluno. *Governamentalidade* e *tecnologias do eu* são duas ideias que permitiriam um aprofundamento nessa história de transformação das crianças em aluno:

> Mostrar que o conhecimento das relações pedagógicas instauradas em relação às crianças e aos jovens – **transformando-os sempre**, isto é, crescentemente a partir do século XIX, **em alunos** – se aprofunda a partir das perspectivas abertas pela **governamentalidade** e das **tecnologias do eu**. (p. 45)

Segundo Ramos do Ó, Foucault forneceria com esses dois conceitos uma condensação de suas reflexões anteriores e cobriria tanto uma visão macro do poder

(na totalização homogeneizante que um *governo* dos indivíduos, pautado pela ideia de população, produziria), quanto uma visão micro (na individualização "singularizante" de *técnicas* disciplinares e dispositivos discursivos que, assentados na ideia de um padrão de normalidade, identificariam e classificariam os sujeitos).

A *governamentalidade* estaria associada justamente a esse *governo*, à condução das condutas dos indivíduos num plano amplo que teria se generalizado a partir do século XVIII com a consolidação do Estado moderno. Por meio de "[...] técnicas e formas de conhecimento científico destinadas a avaliar e melhorar a riqueza, a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população" (p. 37), essa "arte de governo" visaria a prosperidade do Estado e o bem-estar de cada um dos cidadãos, tomados em seu conjunto. No entanto, alguns de seus principais efeitos seriam o estabelecimento da verdade produzida pela ciência como princípio de governo do Estado e uma enorme proliferação e acumulação de informações sobre a população como saberes estatais. Combinação que garantiria ao campo científico amplos poderes sobre os indivíduos e a definição de padrões de normalidade pelas quais as condutas individuais deveriam ser pautadas, avaliadas, classificadas e corrigidas. Ou seja, seria justamente a partir de normas gerais que obrigariam à homogeneidade que um poder individualizante operaria, pois as diferenças individuais estariam definidas exatamente pelo distanciamento em relação aos padrões médios, tomados como normais. Por governamentalidade, poderia ser entendido, então, esse processo ao mesmo tempo totalizador e individualizante, responsável por produzir determinados tipos de sujeitos.

Já as *tecnologias do eu* corresponderiam as "[...] técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, procurando vinculá-lo a uma atividade de constante vigilância e adequação permanente [...]" (p. 38), interiorizando os princípios de uma governamentalidade classificatória e normalizadora como uma ética ou um cuidado de si. Como lembra Ramos do Ó (2007):

> O efeito unificador não desaparece após a descoberta e consequente classificação destes indivíduos; continua a operar mas no interior deles, e no momento em que diferenciadamente passam

> a ter de referenciar a sua identidade a esses rótulos e esferas desviantes que o poder/saber lhes disponibiliza. (p. 44-45)

É aí que as escolas desempenhariam um papel fundamental, pois caberia a ela "(...) levar o aluno a descobrir por si mesmo a forma de instituir um lugar social no espaço que ele próprio ocupava" (p. 40). Espaço, no entanto, que estaria atravessado pelos saberes que a escola, por meio de médias e padrões de normalidade, produziria sobre os próprios alunos. Nesse sentido, o *exame*, não só dos conhecimentos ensinados, mas também de comportamentos e aptidões de cada um, seria essencial no estabelecimento dos valores e das referências a partir dos quais cada aluno deveria basear sua conduta ou governar-se.

O que mais interessa observar aqui, contudo, é a ideia de poder que está na base dessas tecnologias de governo. Como já antecipado, o poder, na perspectiva aqui assumida, não é algo que se possui, mas que se exerce e circula, que se difunde e se espalha em redes de relações:

> Quando falarmos de poder deveremos valorizar a circulação, a difusão, as redes, o consumo e, jamais, a posse. (p. 40)

Para Foucault (1995, p. 244), o exercício do poder consistiria, exatamente, em "conduzir condutas", em tentar dirigir a conduta alheia e, por isso mesmo, seria da própria ordem do "governo". E seguindo Foucault, Ramos do Ó acrescentaria outra dimensão importante do poder que interessa reter: sua indissociabilidade da questão da liberdade. Uma noção de poder associada ao exercício de condução das condutas dos outros implica, portanto, no reconhecimento de certa liberdade de escolha dos indivíduos. Uma liberdade, no entanto, que estaria sempre limitada pelo poder que sobre ela é exercido:

> Esta compreensão dos jogos de poder obriga a verificar que nas sociedades modernas o domínio da moralidade foi remetendo cada vez menos para sistemas universais de injunção e proibição e mais para um quadro de liberdade regulada. [...] A modernidade será, assim, caracterizada pelo permanente desígnio de governar sem governar, de ampliar o poder até aos limites mais distantes, ou seja, às escolhas de sujeitos autônomos nas suas escolhas. (p. 40)

Ao contrário do que se poderia imaginar, portanto, não haveria confronto ou uma relação de exclusão entre poder e liberdade, sendo que esta seria uma das condições para que aquele possa ser amplamente exercido, isto é, a liberdade é

necessária para que o poder se exerça (FOUCAULT, 1995). Nesse mesmo sentido, não haveria qualquer contradição na coexistência de modelos educacionais baseados na ideia do aluno autônomo e na escola que se organiza em termos do poder que exerce sobre ele. Em vez de incompatibilidade, ideias como autonomia e autocontrole possibilitariam, na verdade, uma ampliação do poder assentado na governamentalidade e nas tecnologias do eu. Como resume Ramos do Ó (2005):

> Nas sociedades governamentalizadas, o poder amplia-se porque exatamente se dirige a homens livres, que se percebem como indivíduos autônomos. [...] A liberdade é, portanto, uma condição para a existência do poder. (p. 21)

No trabalho de Ramos do Ó, dessa forma, é possível perceber a mudança de perspectiva em relação ao apresentado anteriormente. Mais do que isso, pode-se perceber um importante deslocamento conceitual em direção a uma noção de poder que servirá aqui para a própria problematização de uma invenção do aluno em termos de sua concepção, dinâmica e possibilidades. Nesse sentido, não só se aproxima como complementa e amplia este trabalho. No entanto, as preocupações específicas e ênfases de cada um são diferentes. Menos direcionado para tentar perceber como a produção (ou o governo) do aluno pela escola aconteceria, a ênfase aqui é tentar relacionar uma determinada maneira de conceber o poder com as possibilidades cotidianas de invenção do aluno a partir das próprias relações escolares e suas dinâmicas, ou seja, associar a invenção do aluno, o poder de produzi-lo, às relações escolares cotidianas e não à escola.

Parece claro que a tese da governamentalidade não restringe o poder ao governo do aluno pela escola. As instituições escolares estariam também investidas de *tecnologias do eu* que procurariam transferir para o próprio aluno a direção de suas condutas ou a arte de governar-se. Como explicita Ramos do Ó (2007):

> A escola fabricaria um tipo de ator que devia, ele mesmo, ser sujeito da sua própria educação. [...] Tentar perceber como, numa profusão de locais e sem uma ordem única, foram sendo codificados e postos a circular modelos de condução da conduta que a instituição escolar foi tomando como seus e foi sucessivamente desenvolvendo até atingir o coração dos alunos. (p. 40)

Da escola ao aluno, de um polo ao outro, portanto, operaria um princípio de governo, de condução de condutas, que marcaria as práticas e relações escolares. Entretanto, pela própria definição de poder que sustenta tal visão, a passagem do poder de condução da escola à sensação de "autocondução" dos alunos não seria uniforme, previsível, garantida ou consensual. As próprias relações de poder que se estabelecem entre alunos e escola comportariam inúmeras possibilidades, indefinições, variações, imprevistos, resistências e até inversões. Assim, além de tentar perceber como a *governamentalidade* e as *tecnologias do eu* seriam operadas por escolas e alunos, é possível tentar olhar para as próprias relações escolares a partir das possibilidades e dinâmicas dessa concepção de poder assentada na ideia de condução de condutas ou de governo. Ou seja, procurar experimentar tal concepção não somente na análise da instituição escolar ou do aluno, mas também nas relações, nos acontecimentos, nos momentos, nos cruzamentos diários que entre eles se estabelecem.

Com isso, talvez, a própria forma de se conceber a invenção ou o governo do aluno possa ser pensada de maneira um pouco diferente, e o processo de construção de identidades dos alunos possa ser pensado também não apenas em termos de adesão ou recusa das referências disponibilizadas pela escola, como parece sugerir Ramos do Ó (2007):

> As fronteiras identitárias dos alunos tendem a adequar-se, colando-se-lhes ou negando-as veementemente, às categorias em que se acham referenciados. (p. 45)

Na prática ou na dinâmica das relações escolares, pensadas a partir de um poder que comporta indefinição e liberdade, o processo de produção de identidades, por exemplo, talvez possa ser pensado em termos de adequações parciais, condicionadas ou temporárias; recusas sutis, precárias ou imperceptíveis; referenciais não autorizados, não previamente definidos pela escola ou "contrabandeados" para seu interior; ou ainda por efeitos imprevisíveis, indesejados ou inevitáveis que venham a servir de referências aos alunos. As possibilidades de relações assentadas na concepção de poder assumida aqui parecem, assim, múltiplas e variadas. Cabe lembrar que imaginar a escolarização em termos de padrões de normalidade, disciplina e técnicas de governo não quer dizer que escolas e alunos estejam

disciplinados, normalizados e governamentalizados, uma vez que, como aponta o próprio Ramos do Ó (2007), "a normalização é um processo, espécie de meta unificadora, todavia jamais franqueada por qualquer sujeito" (p. 45). Apesar de todo um aparato tecnológico, baseado na produção de saber para exercícios de poder, as próprias dinâmicas das relações de poder comportariam diferenças em relação àquilo que se prevê ou ao sujeito que se quer produzir, o que também reconhece Ramos do Ó (2005):

> O conhecimento acumulado sobre as coisas, as pessoas e os acontecimentos não evita, bem pelo contrário, que eles respondam de forma diferente da esperada. (p. 21)

A própria ideia de liberdade, já destacada aqui como uma das condições do poder, permitiria pensar nessa mesma direção, isto é, no sentido de uma diversificação e multiplicação de respostas que as práticas e relações de poder possibilitariam:

> A liberdade é, portanto, uma condição para a existência do poder. Mas é preciso entender o significado desta afirmação. Ela remete para a existência de um campo de possibilidades no qual se observam modos de comportamento diversificados e se dispersam reações múltiplas. (p. 21)

Isso não quer dizer, no entanto, que essa dispersão, divergência e multiplicidade inviabilizaria o exercício de poder baseado em princípio de condução, direção e governo. Ao contrário, a complexidade de situações mais múltiplas e diversificadas seria ao mesmo tempo efeito de relações de poder e incitaria novos exercícios de poder, permitindo que este se amplie:

> A intervenção do poder terá de ser entendida, assim, como uma variável que torna mais complexa a realidade, que produz problemas em vez de os solucionar, mas que, por isso mesmo, exigem cada vez mais novas e novas medidas. (...) É sempre preciso fazer mais e melhor. A tese da imperfeição permanente justifica que a ação do poder se amplie. (p. 21)

Nem mesmo a ideia de resistência representaria um entrave para essa concepção de poder. Como apontava o próprio Foucault (1995), aliás, as diversas formas de resistência ao poder poderiam ser tomadas como um ponto de partida para a compreensão das próprias relações de poder. Em vez de representarem lutas pelo fim do poder, as resistências deveriam ser entendidas como parte do jogo de poder

que se quer reverter, como uma estratégia de inversão, mas nunca como uma superação do poder:

> Entender a resistência como Foucault a estabelece inúmeras vezes, ou seja, como uma forma de reversibilidade estratégica das relações de poder. História da conduta da conduta, a governamentalidade é a história da dissensão, das contracondutas que caracterizariam igualmente todos os seres humanos na modernidade. (RAMOS do Ó, 2005, p. 32)

Importante salientar que é o próprio Ramos do Ó quem apresenta, a partir do trabalho de Foucault, todos esses comentários. Ainda que em trabalhos diferentes, sua preocupação em torno da questão da governamentalidade se mantém. Dessa forma, fica ainda mais claro que as diferenças aqui não são por conta das perspectivas e conceituações assumidas, mas talvez apenas em função dos problemas de pesquisa estabelecidos – o que de certa maneira acaba por contribuir na explicitação do que se pretende problematizar aqui.

Compartilhando e partindo dessas afirmações, portanto, a questão de uma invenção do aluno pode ser mais bem delineada (em torno da noção de poder) e problematizada (procurando associá-la às relações cotidianas estabelecidas na escola). Isso, no entanto, significa uma mudança em relação ao trabalho de Ramos do Ó não em termos de perspectiva ou conceitos, mas de enfoque e problema. Tomar as relações de poder entre aluno e escola como o lugar privilegiado de uma invenção cotidiana do aluno é diferente de perguntar como ocorreria o governo do aluno na modernidade. Além de uma diferença em termos de períodos históricos (uma que remonta à história do século XIX para cá, outra que se fixa no presente), há também diferenças na localização do poder e de suas dinâmicas (uma centrada nas práticas e tecnologias de governo em sua mecânica; outra, nas relações e disputas de poder em termos de suas possibilidades). Seja como for, ambos os problemas parecem apontar para uma análise da noção de poder desenvolvida por Foucault em seus intercruzamentos com questão da educação escolar e a produção, a invenção ou o governo do aluno. Assim, apesar de certas diferenças, a referência à questão foucaultiana sobre como os sujeitos poderiam vir a ser o que são se mantém a mesma.

Em sentido muito parecido, está o trabalho do historiador norte-americano Thomas S. Popkewitz, professor do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade de Wisconsin-Madison nos Estados Unidos da América. Apesar de se dedicar, especialmente, a temas como reforma educacional, currículo e formação de professores, sua preocupação com a produção dos sujeitos educacionais assume as mesmas perspectivas e conceituações atribuídas até aqui a Michel Foucault. Isso faz com que busque insistentemente problematizar como esses sujeitos seriam constituídos historicamente por meio das relações de poder. No entanto, é sua própria formar de tomar conceitos como *história*, *reforma*, *regulação social* e *currículo* que forneceriam aqui suas principais contribuições.

O conceito de história, talvez, seja o principal deles. Uma noção radical de história, marcada pela *construção* dos próprios objetos que pesquisa, é a base de sua argumentação e também o que lhe permite pensar o caráter contingente, social, histórico das relações de poder que produzem os sujeitos da educação. Construção que tem na linguagem e nas categorias que constrói suporte suficiente para produzir efeitos naquilo próprio que é tomado como objeto de pesquisa:

> Argumento que a história é uma atividade teórica que **constrói seu objeto de pesquisa** através da forma pela qual faz distinções e categoriza os fenômenos dos estudos históricos. [...] Envolve procedimentos que **constroem seu objeto** através de lentes conceituais. [...] Têm o 'efeito' de **construir fenômenos** num campo de dados sociais. (POPKEWITZ, 1994, p.174-175)
>
> A atenção é dirigida para padrões de pensamento e razão, vistos como práticas sociais que **constroem os objetos do mundo** e não 'meramente' representam aqueles objetos. Os estudos históricos devem compreender que as categorias, distinções e diferenciações empregadas **definem o importante, o 'real' e o ator**. (p. 184)

Um dos exemplos de que o autor trata diz respeito à própria invenção de categorias como aluno, estudante e aprendiz. Apesar de serem tomadas com naturalidade hoje em dia, teriam surgido apenas no final do século XIX a partir de reflexões sobre o processo de escolarização:

> As categorias de estudante e aluno, por exemplo, ainda não existiam no início do século XIX para se referir ao processo de escolarização. A criança era chamada de 'escolar' (scholar). A invenção da categoria de estudante e, mais tarde, de 'aprendiz' reconstruiu a 'criança' como um objeto de escrutínio por parte do

> professor, uma noção diferente daquela do professor do início do século XIX que via as crianças em relação à tarefa profética de 'professar' a fé cristã. (p. 177)

Nesse sentido, Popkewitz defende que é impossível separar o que se pensa e diz sobre a educação daquilo que, "de fato", ela é ou viria a ser. Assim as categorias linguísticas não seriam "meras" representações de uma suposta realidade, mas contribuiriam nas formas de ver, sentir e intervir nas coisas do mundo.

> Os discursos sobre educação [...] não são 'meramente' linguagens sobre educação; eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas. Não existe qualquer distinção, como muitos gostariam de acreditar, entre teoria e prática, ou entre o 'mundo real da escola' e os sistemas de linguagem sobre a escola. O que temos são sistemas de relações e não sistemas separados. (p. 208)

Por isso, retomando o exemplo do autor, mais do que "naturalizadas", categorias como *aprendiz* produzem efeitos na própria forma como as identidades dos alunos são construídas, percebidas e manipuladas:

> A criança concebida como aprendiz tornou-se tão natural no final do século XX que é difícil pensar nas crianças como qualquer outra coisa que não aprendizes. Contudo num sentido sociológico, a 'fabricação' da criança-como-aprendiz envolveu transformações particulares no raciocínio social que agora associamos com modernidade. O efeito das transformações nas relações institucionais, nas tecnologias e sistemas de ideias foi o de mudar a forma como a identidade devia ser 'vista', compreendida e como se devia agir sobre ela. (p. 178)

Em artigo dedicado ao próprio historiador norte-americano, Cecília Hanna Mate (2009), professora da Universidade de São Paulo, observa, a partir desse mesmo exemplo, que essa denominação de "aprendiz", simultaneamente, é efeito e tem efeitos no modo como as subjetividades dos alunos são produzidas, identificadas e experimentadas:

> A denominação de 'aprendiz' opera em dois sentidos: ao mesmo tempo em que a necessidade da criança 'aprendiz' é efeito das transformações nas relações institucionais, nas tecnologias e sistemas de ideias, também traz efeitos no modo de 'ver' e 'conceber' a criança e sua maneira de 'ser', além, também, dos efeitos na produção da subjetividade 'daquela que aprende'. (p. 33)

Os sujeitos da educação, dessa forma, seriam constituídos historicamente por aquilo que Foucault (2008a) entendia por *práticas discursivas*, por essa capacidade

que a linguagem teria de produzir, modificar as percepções, os significados, as visões; por *discursos* tomados como *práticas* que constituem os objetos de que falam. Tais práticas envolvem, por sua vez, uma rede de relações de poder-saber, pois conhecer, categorizar, distinguir seriam formas de produzir saber, mas, ao mesmo tempo, de direcionar, conduzir, regular as maneiras específicas de ver, sentir, falar e agir. Aqui, a associação com a ideia de governamentalidade, no sentido anteriormente discutido, é inevitável. A "arte de governo" ou de conduzir condutas passa justamente pelo estabelecimento de saberes tomados como "verdade" para o exercício de poder e a obtenção de efeitos regulatórios que visam disciplinar não só o corpo como também a mente, investindo na construção de pessoas autônomas, autorreflexivas e autogovernáveis:

> Esse conceito baseia-se na noção de governamentalidade de Foucault, para dirigir a atenção para as regras do jogo que disciplinam a 'razão' e o autogoverno de pessoas 'razoáveis'. Embora o disciplinamento não seja totalmente coercitivo, a produção de conhecimento posiciona e produz poder através dos princípios regulatórios aplicados como 'razão' e 'verdade'. (POPKEWITZ, 1998, p. 132)

A história de constituição dos sujeitos, proposta por Popkewitz, passa assim, inevitavelmente, por uma aproximação entre *poder* e *regulação*, o que levaria o autor a um questionamento radicalmente histórico sobre como a escolarização teria vindo a ser pensada da forma como é; como os problemas referentes a ela teriam sido colocados da maneira como são; como o conceito de reforma escolar que se tem atualmente viria a ser constituído. São questões que "[...] transformam as categorias, distinções e diferenciações da escolarização em monumentos históricos e sociais que podem ser interrogados como corporificando padrões de poder e regulação" (p. 174). Padrões que, por meio das relações e práticas sociais, regulariam as formas particulares e históricas de pensar, falar, ver e agir que levariam à construção das subjetividades dos indivíduos. Como ajuda a esclarecer mais uma vez Tomaz Tadeu da Silva em artigo que inaugura uma das duas coletâneas por ele organizada, nas quais os artigos de Popkewitz estão traduzidos:

> A subjetividade (isto é, aquilo que caracteriza o sujeito) não existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva, que a produzem como tal. O sujeito não 'existe': ele é aquilo que

> fazemos dele. Subjetividade e relações de poder não se opõem. (SILVA, 1998, p. 10)

A própria questão da *reforma escolar*, tomada historicamente e interrogada em termos de regulação social, estaria, assim, indissociavelmente relacionada com a produção das subjetividades dos sujeitos escolares. Como destaca novamente Cecília Hanna Mate (2009) em relação ao tratamento que Popkewitz dá ao conceito de reforma:

> É notável a forma original como o autor trata a questão ao analisar as várias implicações das reformas educacionais nas formas de ser de professores e alunos. [...] Sua preocupação refere-se aos elementos produtores de poder. Assim, relações de poder para ele se configuram no conjunto de relações e práticas dentro das quais os indivíduos constroem sua subjetividade assumindo determinada identidade nas relações sociais. Assim, a reforma é um instrumento que regulamenta o que é 'razoável' ou não, o que é racional ou não na arena escolar. (p. 33-34)

Nas palavras do próprio autor, retomando as implicações subjetivas de um conceito de reforma assentado nas ideias de uma governamentalidade e de práticas discursivas:

> O foco central [da reforma] está na forma como se organizam as capacidades e disposições dos professores e estudantes para o conhecimento. Os discursos pedagógicos normalizam as disposições e a capacidade dos indivíduos, os quais passam a regular a sua própria conduta como atores 'autônomos'. (Popkewitz, 1998, p. 115-116)

Por fim, a própria ideia de *currículo* é pensada em termos de regulação social e de seus efeitos subjetivos. Mais do que conteúdos meramente informativos sobre conhecimentos escolares, o currículo regularia formas específicas, históricas e socialmente construídas de conhecer as coisas do mundo e a si próprio:

> Vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e 'ver' o mundo e o 'eu'. (Popkewitz, 1994, p. 174)

Assim, o currículo estaria diretamente vinculado com a produção de subjetividades e identidades que constituiriam os sujeitos da educação por meio de tecnologias sociais de regulação sobre o que se aprende e com efeitos produtivos sobre o que os sujeitos seriam e suas maneiras de conceber o mundo e sua própria subjetividade:

> O currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência do mundo social. (p. 194)

É justamente esse poder produtivo, associado por Popkewitz (1998) ao currículo, que interessa aqui. Ainda que a noção de uma regulação social, utilizada pelo autor, possa parecer para alguns excessivamente normativa, fixa e determinada, não restam dúvidas que se trata exatamente de um sentido contrário a esse, ao explicitar seu entendimento da noção de poder:

> O poder tende a ser construído, visto e exercido de uma maneira historicamente contingente, com fronteiras múltiplas, fluidas. [...] Utilizo uma noção de poder que tem sido central nas discussões pós-modernas sobre a política do conhecimento. Essa preocupação consiste em compreender como o poder é exercido através de múltiplas capilaridades, as quais produzem e constituem o 'eu' como um agente de mudança. (p. 98)

Multiplicidade, fluidez, contingência são noções importantes para construção e exercício do poder nessa perspectiva. Representam diversificação e indeterminações que, como já se viu aqui, ao contrário de inviabilizar o poder de conduzir, governar ou regular as relações entre os indivíduos ou deles consigo próprio, induzem e ampliam estratégias e investimentos de poder. Assim, as perspectivas teóricas e conceituais assumidas por Popkewitz e por este trabalho estão muito próximas e o trabalho deste, em sua nítida preocupação com a constituição dos sujeitos escolares, contribui com a discussão que interessava apresentar aqui. Entretanto, parece clara também uma diferenciação em termos das problematizações específicas de cada trabalho, especialmente, pelas diferenças de ênfases e questões trabalhadas.

Ainda que uma preocupação com a produção de alunos e professores a partir das práticas e relações escolares paute o trabalho de Popkewitz, sua abordagem é realizada por questões relacionadas às reformas escolares e ao currículo. Além de uma abordagem radicalmente histórica, as relações escolares são tomadas e problematizadas, assim, em termos do conhecimento escolar e de suas possibilidades e efeitos. Sua problematização gira em torno, portanto, da organização curricular e das formas particulares pelas quais o conhecimento escolar é histórica e socialmente produzido para regular e disciplinar os indivíduos. No entanto, assumindo um ponto de vista bastante histórico, reconhece a importância de observar as implicações do conhecimento na organização e regulação dos sujeitos a partir da localização de práticas e relações sociais, opondo-se a análises essencialistas e universalistas sobre o conhecimento. Com isso, centraliza a questão das relações de poder em sua análise sobre o currículo e as reformas e se recusa a aceitar a ideia de que o conhecimento tido como "universal" e "essencial" derivaria do próprio sujeito. Assim, em vez de tomar o sujeito, suas intenções e propósitos como o centro da análise sobre o conhecimento, seria preciso, antes de tudo, problematizar as próprias relações de poder que constituiriam historicamente o próprio sujeito que conhece. Centrar a análise nos sujeitos (e não nas relações que estes estabelecem com outros ou consigo próprio) seria, então, segundo Popkewitz (1994), consolidar e ocultar as relações de poder que os constituem social e historicamente:

> Quando o sujeito é tomado, acriticamente, como o lócus da luta pelo conhecimento sobre o direito e a democracia, esse tipo de análise baseia-se nos mesmos modelos que estiveram envolvidos no processo de dominação através da regulação e opressão de sujeitos. Essa estratégia constitui tanto uma consolidação quanto um ocultamento de relações de poder. (p. 199)

Considerando, portanto, esse último ponto e procurando associar o trabalho de Popkewitz às especificidades desta pesquisa, cabe lembrar que a abordagem dos alunos no âmbito de uma instituição escolar – que será apresentada e discutida a partir dos próximos capítulos – não pretende tomar, evidentemente, os sujeitos escolares como agentes de "informações" sobre o que aconteceria na escola e tampouco como "protagonistas" de suas próprias construções. A ideia de problematizar uma invenção do aluno é, ao contrário, procurar duvidar de que tal invenção possa estar associada ao poder de produção supostamente possuído pela

instituição ou por qualquer que seja o indivíduo. É, de alguma forma, recusar a centralidade do sujeito (seja ele individual ou coletivo) na construção de sua própria identidade, procurando localizar sua invenção nas relações de poder que envolvem os indivíduos. Descentrar o sujeito na análise é recusar também procurar em seu interior por uma essencialidade natural e profunda em prol de uma concepção mais relacional, externa e superficial[7] de produção de subjetividades. Assim, deslocar o poder de produção da instituição escolar não significa associá-lo a um poder do aluno ou de qualquer outro grupo ou categoria. Pretende, antes de tudo, problematizar a própria noção de poder e tentar perceber suas possibilidades produtivas e relacionais ao associá-lo às relações cotidianas que se estabelecem entre alunos e escola.

A diferença em relação ao trabalho de Popkewitz, enfim, muito menos em termos de perspectivas e conceituações, deve-se ao fato da problematização aqui não girar em torno das questões sobre o currículo e a reforma escolar nem por uma abordagem historiográfica do processo de escolarização. As relações e práticas escolares são abordadas, assim, não em termos do conhecimento escolar e suas disposições regulatórias, mas em função do próprio relacionamento dos alunos com a escola a partir das possibilidades do poder. Não em termos do conhecimento histórico, socialmente produzido e seus padrões regulatórios, mas em termos do relacionamento diário, cotidianamente estabelecido pelas dinâmicas das relações de poder. De qualquer modo, a discussão favorece um esclarecimento dos conceitos e das perspectivas aqui assumidas e do problema de pesquisa proposto.

A literatura brasileira consultada, por sua vez, é repleta de outros exemplos e discussões. Autores como o próprio Tomaz Tadeu da Silva (2003, 1999, 1998), Alfredo Veiga-Neto (2008, 2004, 2000, 1997), Sandra Corazza (2001), Rosa Maria Bueno Fischer (2003), Sílvio Gallo (2008) foram leituras importantes na

[7] A noção de superficialidade aqui se remete a ideia de *superfície de inscrição* do filósofo Gilles Deleuze (1925-1995), amigo e um dos principais divulgadores das ideias de Foucault. Nesse sentido, uma produção superficial de subjetividades representa a recusa de análises interpretativas do sujeito e uma ênfase num método mais experimental de observação das relações e pontos de contato que inscrevem nos sujeitos diferentes possibilidades de subjetivação. "A superfície não se opõe à profundidade (voltamos à superfície), mas à interpretação. O método de Foucault sempre se contrapôs aos métodos de interpretação. Jamais interprete, experimente..." (DELEUZE, 2007, p. 109).

compreensão de ideias, conceitos e perspectivas foucaultianas aplicadas à educação. A partir de problemas diversos (currículo, mídia, estudos culturais, filosofia da educação, educação infantil, formação de professores) e preocupações parecidas (problematizar as condições educacionais atuais para poder imaginar e experimentar alternativas, outras possibilidades e celebrar as diferenças) contribuem para repensar e questionar o que é tomado como "verdade", "fato" ou "realidade" pelas práticas e discursos educacionais no país. Inspiram e multiplicam, assim, estudos que, antes de solucionar o que seriam os "problemas" da educação brasileira, procuram suspendê-los e interrogá-los em termos das relações de poder que os estabelecem, os mantêm e que fazem circular.

A preocupação com os indivíduos que as práticas e discursos educacionais ajudariam a produzir também é nítida. Assim como em Foucault (1995) é a constituição do sujeito que anima sua pesquisa em geral, esses autores não deixam de pautar seus trabalhos pela questão da produção das subjetividades e identidades em jogo. No entanto, não foi possível localizar com exatidão nessa bibliografia nacional, preocupada com as questões educacionais a partir da perspectiva foucaultiana, um trabalho voltado, exclusivamente, para a problematização da invenção do aluno nas práticas e relações escolares cotidianas – razão pela qual não constituem objeto específico de discussão neste momento. As contribuições de alguns desses autores nesta pesquisa, no entanto, poderão ser percebidas e explicitadas no decorrer das análises que virão mais adiante.

3. A arena escolar e o script da pesquisa

A realização das atividades de campo ocorreu no interior de uma escola pública e abordou alunos dos três anos do ensino médio entre maio de 2008 e novembro de 2009. Foram realizadas, durante o período da manhã, setenta e quatro idas à escola e nove entrevistas[8] com grupos médios de cinco alunos e alunas, misturados ou não. Na maior parte do trabalho de campo, foram feitas observações e anotações por meio das quais foi possível acompanhar as principais atividades dos alunos no período. Assim, foram observadas entradas e saídas da escola; intervalos entre as aulas; recreios; movimentação nos corredores; salas de aula; realizações de provas, palestras, filmes exibidos na escola; conversas dos alunos com a coordenação, direção e inspetores; reuniões de professores; conselho escolar; realização de avaliações nacionais ou estaduais e acompanhamento de atividades externas organizadas pela escola[9].

Já as entrevistas ocorreram, num primeiro momento, no fim do ano letivo de 2008, com cinco grupos de alunos do terceiro ano do ensino médio e, posteriormente, no fim de 2009, com quatro grupos de alunos dos três anos. Com duração média de vinte a vinte cinco minutos para as realizadas em 2008 e trinta e cinco a quarenta para as de 2009, totalizaram cerca de quatro horas e meia de gravações. Seguindo um roteiro bastante informal e aberto (que será apresentado e comentado adiante), as entrevistas versaram sobre muito do que já tinha sido observado ou conversado durante as demais idas à escola e também sobre o que os alunos puderam trazer ou explorar. De uma maneira ainda bastante geral, essas gravações permitiram outra oportunidade de observar situações com que lidam os alunos diariamente e o que eles pensam e fazem dessas suas experiências escolares. A escolha dos entrevistados, por sua vez, foi pessoal, levando em consideração aproximações, aceitações e

---

[8] Embora seja utilizado aqui o termo entrevista, cabe esclarecer que seu uso implica certos cuidados. Como será visto adiante, as "entrevistas" foram realizadas aqui em caráter bastante experimental. Para um debate relevante quanto à questão na pesquisa em educação, ver COSTA (2007) e SILVEIRA (2007).

[9] Ida a um parque nos arredores da escola e excursão a um parque de diversões no interior do estado, ambos com o propósito de obter maior aproximação dos alunos e de perceber suas reações ao que era proposto pela escola.

entendimentos que puderam ser estabelecidos com alguns alunos que se mostraram dispostos a falar de suas práticas e relações na escola. Parte do êxito dessa tarefa pode ser associada a esse critério de escolha, pois as entrevistas forneceram amplo e valioso material para a problematização das experiências dos alunos conforme pretendido. Mas, sem muitas dúvidas, esse sucesso veio da disposição dos escolhidos em tratar de seus assuntos escolares de maneira aberta, direta e corajosa, não tendo, em momento algum, hesitado em falar de qualquer um dos assuntos abordados.

Com base nesse material, foi possível produzir o que se segue neste capítulo. Antes de apresentá-lo, entretanto, cabe um rápido comentário mais geral sobre a instituição que acolheu a pesquisa, permitindo a realização deste trabalho.

A escola pública estadual "Pedro Dangió"[10], situada no bairro "Nova Jaú", pertencente ao centro expandido da cidade de São Paulo, está em área bastante valorizada em termos comerciais e residenciais. Embora a escola também funcione nos períodos vespertino e noturno, o ensino médio é oferecido única e exclusivamente no matutino. Apesar de chegar a matricular somente no período da manhã quase quatrocentos alunos, a escola é frequentada por cerca da metade desse número, distribuído em quatro, três ou até duas salas para cada ano do ensino médio, dependendo da distribuição das matrículas. Além das salas destinadas às aulas regulares e à administração, a Pedro Dangió possui refeitório, pátio, palco para apresentações, quadras poliesportivas, biblioteca, laboratório, sala de vídeo e sala de informática, embora alguns desses espaços estejam desativados e outros tenham sido apenas recentemente inaugurados ou restaurados. Suas instalações são antigas, sendo alvo de frequentes reformas e reparos. Mesmo com constantes renovações das carteiras, da pintura e o recente conserto das portas das salas de aula e da entrada da escola, há muitas janelas com os vidros quebrados, cortinas rasgadas, não há ventiladores que funcionem e os banheiros estão constantemente depredados e

[10] Os nomes da escola, do bairro e de todos os alunos, professores e funcionários citados neste trabalho são ficcionais para evitar eventuais problemas aos envolvidos, assegurando-lhes o anonimato. O nome escolhido para a escola é, na verdade, uma homenagem a Pedro Dangió (23/07/1916 a 14/12/2009), pessoa admirável, que dedicou sua vida à família e ao trabalho, mas faleceu antes da finalização desse trabalho e sem compreender ao certo no que um dos seus doze netos vinha trabalhando nos últimos três anos.

precários. Recebe alunos tanto moradores do próprio bairro como das regiões mais periféricas da cidade. Não há grêmio estudantil e durante toda a pesquisa não se ouviu nada a respeito de uma associação de pais e mestres (APM). No período acompanhado, houve troca de direção, inspetores e professores, sendo muito comum a falta diária dos professores. Na maior parte do tempo, a figura de um professor "substituto" ou "eventual" não esteve presente. Em função disso, são constantes as dispensas de salas antes da última aula e a antecipação de aulas para a saída mais cedo dos alunos.

Foi, portanto, nesse cenário que foram realizadas as referidas observações e entrevistas. Com o apoio incondicional do coordenador do ensino médio, João Batista, do aceite das direções antiga e atual, auxílio dos quatro inspetores que por lá passaram e a concordância e o acolhimento da maioria dos professores, foi possível observar, estabelecer contato e conversar com cerca de uma centena de alunos que, invariavelmente, respeitaram o lugar do pesquisador e se dispuseram a colaborar a todo o momento com a pesquisa. Foi com base nessas atividades de campo que foi produzido o material que serviu de referência a essa pesquisa. Esse material, por sua vez, será trabalhado pela apresentação de algumas "cenas" e questões relacionadas com o cotidiano e as experiências escolares dos alunos da Pedro Dangió. Com a participação de tantas personagens, exercendo tão diferentes papéis, num cenário amplamente acessível ao pesquisador, por um período de tempo considerável, foram muitas e variadas as cenas que puderam ser observadas, assim como foram muitas as possibilidades que tais cenas permitiram pensar. Dessa forma, foi necessário um trabalho de seleção, recorte e definição de caminhos. Uma limitação forçosa e insistente, mas que possibilitou uma reflexão sobre as relações de poder na escola e a invenção cotidiana do aluno.

As cenas e encenações apresentadas, dessa maneira, poderão variar, mas alguma regularidade será buscada. A cada situação, serão exploradas algumas das possibilidades abertas pelas relações de poder, procurando estabelecer os possíveis jogos, as pequenas disputas, os encontros e desencontros da relação dos alunos na e com a escola. Diferentes cenas, uma mesma preocupação. Novas questões, comentários muito parecidos ou repetidos. A regularidade, enfim, talvez não deva ser

apenas pensada como característica das situações observadas, mas inerente ao próprio olhar que procura organizar o que ocorre com os alunos em função das questões que pretende refletir. Ela aparece, então, como forma de tornar legível e explorável a invenção do aluno, estabelecendo uma série de repetições por meio da qual tal invenção seria possível, conhecível e analisável. São cenas repetidas, incansavelmente, pelo cotidiano escolar, mas que são ligadas, uma a uma, pela análise que se faz sobre elas. É da definição dessas séries que se poderá forjar, se não uma explicação, talvez, ao menos, uma possibilidade de problematização dessa invenção do aluno.

Dessa forma, ao observar e conversar com os alunos, parece possível perceber lugares, momentos, situações, práticas e relações que ocorrem no dia a dia da escola e que ajudam a construir uma visão sobre algumas das experiências escolares da Pedro Dangió. Se uma invenção do aluno continua a operar, sustentando todo um regime de governamentalidade, que ao contrário de ser obscuro e misterioso se vale daquilo que é visível e dizível para tentar produzir certos efeitos, talvez tal invenção possa ser associada, também, àquilo que é possível observar a partir das próprias experiências escolares e às relações de poder que se estabelecem diariamente entre alunos na e com a escola. Isto é, se alunos são inventados cotidianamente por práticas e relações de poder, uma observação sistemática e detalhada a partir de certa concepção do poder pode explorar essas próprias relações em termos das possibilidades de produção do aluno e de suas experiências. Evidentemente não se trata de uma percepção completa, exaustiva e única de uma suposta e inescapável "realidade", mas apenas uma tentativa de problematizar algumas possibilidades que seriam experimentadas por centenas de alunos e sobre as quais uma reflexão sobre alguns aspectos do poder na escola e sua capacidade produtiva e relacional poderia ser esboçada.

Antes, entretanto, de apresentar essa problematização com base no material produzido pela atividade de campo, vale a pena tentar resumir o caminho percorrido para chegar até ela, as opções adotadas, o próprio material à disposição e o procedimento que resultou no que será lido adiante. Não se trata, é claro, de querer conduzir o leitor a um entendimento único e verdadeiro, mas, ao contrário, de

procurar expor de maneira geral o que será apresentado em detalhes para que um debate possa vir a existir em dois planos: um em torno dos caminhos tomados – mais metodológico – e outro em termos das construções e comentários apresentados – algo mais empírico-analítico. Não somente expor o recorte, a maneira de trabalhar, as opções, as escolhas, as apostas e os desafios, mas procurar evidenciar como este trabalho de pesquisa é dependente e tributário de tais decisões, limitações e possibilidades. Tentar mostrar como e em que sentido esses dois planos estão associados e porque um depende do outro. Refletir sobre o que o "método" tem a ver com o trabalho de campo e como esse pode desviar, variar ou modificar aquele.

Do interesse nas relações com saber escolar – questão mais curricular[11] –, a preocupação passou a ser com as relações dos alunos na e com a escola como instituição disciplinar – discussão mais sobre o poder. Sem abandonar por completo a questão do conhecimento escolar (pelo contrário, até se espelhando nela, como se viu na discussão com Popkewitz), parecia que havia algo muito relevante em pesquisar um pouco da vida diária do aluno se perguntando que experiências seriam possíveis, em que condições, com quais efeitos etc. Em vez de se perguntar sobre o que a escola organizaria (ou não) em termos de conhecimento, ensino e aprendizagem, tentar refletir sobre o que ela permitiria em termos de produção da experiência escolar dos alunos. Sem ignorar também a questão da sociabilidade dos indivíduos em termos mais gerais, parecia ser possível interrogar a escola sobre a produção específica do aluno. Antes mesmo de uma discussão em termos de socialização do indivíduo (ou das fragilidades dessa tarefa), problematizar sobre a própria fabricação, construção ou invenção do aluno numa instituição escolar. Assim, a questão de uma invenção do aluno pareceu traduzir esse interesse em pesquisar a relação entre aluno e escola de um ponto de vista positivo, produtivo, isto é, da produção do próprio aluno como sujeito e objeto das relações escolares de poder.

Para isso, alguns dos conceitos de Michel Foucault foram extremamente valiosos, em especial sua noção de poder, inicialmente discutida no capítulo anterior.

[11] Interesse que levou a realização de uma pesquisa de iniciação científica, financiada pelo CNPq no período de Agosto de 2004 a Julho de 2005, sob orientação da Profa. Dra. Cecília Hanna Mate, no intuito de analisar alguns fundamentos das reformas e propostas curriculares ocorridas no Brasil a partir de meados dos anos de 1990 com ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Trazendo a questão do poder para as relações mais estreitas e cotidianas, deslocando-a da discussão do Estado, das leis ou do domínio de uma ciência política ou jurídica, Foucault possibilitaria olharmos para a escola como um campo de forças, onde as disputas pelo exercício de poder atravessariam todas as relações que envolvem o aluno. Tais relações, por sua vez, estariam no centro das preocupações escolares, levando a um jogo cotidiano e ininterrupto de produção de práticas e discursos que contribuiriam para constante invenção do aluno e suas experiências escolares. A possibilidade de análise dessas experiências recolocaria a questão do poder numa perspectiva, quem sabe, um pouco menos historiográfica, mais passível de observação, discussão e reflexão a partir de um trabalho de pesquisa de campo com grupo de alunos de uma determinada escola. Perspectiva que poderia ajudar a perceber não apenas regularidades e repetições acerca de uma invenção cotidiana do aluno, como também a identificar certas singularidades, pequenas diferenças e algumas possibilidades de existência dos alunos nas próprias experiências escolares observadas.

Assim, com o propósito exclusivo de selecionar uma instituição de ensino para a realização da pesquisa de campo, alguns requisitos foram estabelecidos. Ser pública, estar localizada no centro da cidade ou próxima dele, oferecer ensino médio regular e diurno foram decisões um pouco mais fáceis, dentro dos objetivos da pesquisa, mas nem por isso menos arbitrárias e pessoais. Não ser uma escola de "destaque" (positivo ou negativo), possivelmente ofuscada por uma posição intermediária (não entre as melhores ou as piores) na classificação de escolas realizada pelo governo federal com base no desempenho do ENEM (Exame Nacional do ensino médio) foi uma escolha um pouco mais difícil, ainda mais arbitrária, mas certamente nos limites da proposta original. A ideia com isso era localizar escolas que, por um lado, satisfizessem as circunstâncias da pesquisa e, por outro, não estivessem, ao menos na época da definição do campo, sendo destacadas como instituições que "funcionariam" muito bem ou muito mal a princípio, o que poderia justificar certos tipos de discursos em relação à instituição (fatalistas, prévios, automáticos ou alheios às próprias experiências, por exemplo) por parte de seus integrantes (diretores, coordenadores, professores e, especialmente, alunos). Embora a influência de avaliações institucionais externas e pontuais (como o caso do ENEM)

nos discursos dos sujeitos pertencentes a uma das instituições avaliadas possa (e mereça) ser objeto de uma análise mais cuidadosa, procurou-se tentar contorná-la. Para isso, apostou-se que essa possível influência pudesse ser mais fraca quanto menos "destaque" obtivesse a instituição, uma vez que a intenção era observar os discursos (mas também as práticas) dos alunos em relação à instituição a partir de suas próprias experiências e relações escolares.

Dessa forma, pela internet, foram levantadas informações sobre as escolas públicas de ensino médio localizadas na região central da cidade e a posição ocupada pela instituição na classificação do ENEM. Das escolas que atendiam aos "critérios" escolhidos, aproximadamente cinco instituições pareceram relevantes e "bem" localizadas (no centro, mas com menor visibilidade, ao menos segundo os "critérios" e o ponto de vista do pesquisador). Cabe ressaltar que não se pretendeu dar um caráter de objetividade à escolha do campo, mas apenas procurou-se, desde o início, organizá-la para que pudesse facilitar a tarefa de recontar posteriormente como ela ocorreu. Na verdade, pretendeu-se, ao contrário, enfatizar os aspectos subjetivos das escolhas (inerentes a qualquer pesquisa) que, em última instância, tiveram como referência a percepção e o (pouco) conhecimento do pesquisador ("imigrante" do interior do estado) sobre os espaços da cidade, as escolas, a visibilidade das instituições etc.

Finalizado o levantamento virtual das escolas, iniciou-se o contato *in loco* com as unidades com o intuito de apresentar a pesquisa e solicitar a realização da atividade de campo em seus domínios. Organizadas por ordem de preferência (começando pela que se imaginava estar mais próxima daqueles "critérios" subjetivamente definidos), foram iniciadas as visitas, obtendo sucesso logo com a primeira escola. Apesar da ansiedade, da espera do lado de fora da porta de entrada trancada, da ríspida recepção pela inspetora de alunos, foi possível conversar com o coordenador responsável pelo ensino médio, João Batista, que, contrariando as impressões iniciais, recebeu muito bem a proposta. Recém-empossado na função e com razoável autonomia em relação à direção, o coordenador se mostrou interessado pelo projeto e aceitou de imediato a proposta de realizar a pesquisa com os alunos no espaço da própria escola. Com isso, a visita as demais instituições foi abandonada e,

conforme combinado com o coordenador, ficou marcado um retorno para conhecer melhor os espaços e as pessoas da unidade. Reconhecida a estrutura escolar e o pessoal, aceito pela direção e em acordo com a orientadora da pesquisa, essa instituição foi escolhida, finalmente, para a realização das atividades de campo.

De maneira geral, as idas à escola ocorreram semanalmente, mas nos momentos em que houve a maior concentração de observações (segundo semestre de 2008 e de 2009), a frequência aumentou para, em média, três vezes por semana. Foi utilizado um caderno de campo no qual centenas de conversas, impressões, situações ocorridas na escola foram registradas detalhadamente. Além disso, foram acompanhadas duas atividades externas (idas a parques); quatro reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e uma reunião do Conselho Escolar. Em duas das idas à escola, foram realizadas as nove entrevistas com grupos de alunos dos três anos do ensino médio. Embora caiba um rápido comentário de cada uma dessas atividades, o principal material produzido, de onde serão extraídas as "cenas" e questões analisadas neste trabalho, é composto pelas observações dos alunos e pela realização das entrevistas. Por essa razão, receberão mais espaço e atenção nesse momento.

Quanto às observações, estas foram realizadas de maneira bastante livre tanto em relação aos dias de sua realização como ao seu formato e desenvolvimento. A princípio não havia um dia certo para ida a campo ou algo necessário a ser observado. Assumindo que não existiam, de antemão, dias melhores ou piores para a observação e que o acompanhamento de todos os dias letivos durante a pesquisa não garantiria, necessariamente, melhores resultados, optou-se por ir a campo em dias aleatórios, alternando os dias da semana e os horários em quantidades suficientes para observar as atividades escolares e conhecer, acompanhar e conversar com os diversos alunos sobre suas experiências nos mais variados tempo e espaço da escola. E quando se diz que não há nada que deveria ser, necessariamente, observado, isso não quer dizer que não havia um "foco" ou uma problematização específica da pesquisa, mas que era possível observar a relação que o aluno estabelece com a escola em muitas situações diferentes, sendo que, provavelmente, não havia uma mais adequada ou propícia. O recorte teórico, a partir das conceituações de Foucault

sobre o poder, ou as outras escolhas teóricas e metodológicas não justificavam fixar o olhar ou enrijecer a conduta em campo. Ao contrário, sugeriam que a vivência em campo e certa liberdade de se deixar guiar pelos interlocutores e seus contextos poderiam dizer algo sobre as próprias relações e experiências. Dessa forma, as contingências (escolares, mas também as inerentes ao próprio desenvolvimento do trabalho de campo) foram, na medida do possível e perceptível, incorporadas não como problemas ou empecilhos para a pesquisa, mas como acasos e acidentes que marcaram (e podem marcar) não apenas a realização da pesquisa como também o próprio cotidiano escolar, como se tentará mostrar adiante.

Assim, as observações foram ricas e valiosas pelo tanto de situações, diálogos e reflexões que permitiram, e seu registro foi realizado por meio de anotações detalhadas no caderno de campo durante ou logo depois da observação. Não houve, nessas ocasiões, a necessidade da utilização do gravador de voz, usado apenas para o registro das entrevistas em grupo. De qualquer forma, o caderno de campo foi o instrumento mais utilizado da pesquisa e, ainda que tenha gerado certo estranhamento e desconfiança, especialmente por parte dos professores, acabou sendo bem aceito pelo conjunto dos alunos que não parecia se intimidar em função dele. No decorrer da pesquisa e com maior aproximação dos alunos, as anotações despertavam a curiosidade de alguns ou eram motivo de brincadeiras de outros, mas isso parece ter contribuído mais para sua aceitação do que a inibição do seu uso. Foi graças a esse instrumento que se pôde retomar, repensar e redefinir as observações durante a pesquisa e trabalhar exaustivamente no momento de analisá-las. Evidentemente, trata-se de um material bastante pessoal, subjetivo e peculiar que por si só não passa de um amontoado de anotações que, talvez, digam mais a respeito da percepção, conduta, perspectiva e limitação do observador do que dos observados[12].

[12] Vale lembrar os cadernos de campo de Bronislaw Malinowski, um dos fundadores da pesquisa de campo etnográfica, publicados postumamente por sua esposa (MALINOWSKI, 1997), pondo em xeque muitos de seus métodos e teorias por revelarem posições, opiniões e pensamentos pessoais sobre o campo e seus "informantes" e que contrariavam, em parte, o que ele havia defendido em vida. Não se pretende com isso dizer, é claro, que suas ideias não se baseavam, em grande medida, em suas anotações, muito menos que essas eram mais "verdadeiras" ou "confiáveis", mas que entre o caderno de campo e o que se propõe a partir dele existem diferenças importantes (de objetivos, de endereçamento, de momento de sua produção, de formato). Ambos, no entanto, estão marcados pelas decisões, perspectivas, arbitrariedades e limites de quem os produz.

Para que sirva aqui como material de pesquisa ou de problematização específicas, depende de um longo trabalho de sistematização, indagação e reflexão que, a partir de um referencial teórico-metodológico, acabe por organizá-lo, construindo uma determinada possibilidade de argumentação[13].

Talvez assim, a tentativa de não se pautar por uma suposta "objetividade" ou "neutralidade" na realização da atividade de campo possa ser mantida também no tratamento e apresentação do material. A subjetividade do pesquisador, realçada e investida no processo de pesquisa, é, dessa forma, retomada e recolocada na análise do campo, pois o resultado é sempre mediado pelo olhar de quem observa ou dos instrumentos que produz para isso. Na perspectiva aqui adotada, o discurso acadêmico não está acima ou fora da problematização que Foucault propõe em relação à "verdade" (produzida por relações de poder-saber que, como na própria ciência, estabelecem saberes em função do exercício de poder e a partir desses novos saberes tomados como "verdade" podem exercer mais poder[14]). Assim como não pode estar fora ou acima o próprio pesquisador, pois o que se produz, no final das contas, é uma possibilidade aventada, experimentada e apontada por ele. O efeito de verdade, isto é, sua possibilidade de produzir ou não efeitos onde quer que seja, de qualquer ordem ou amplitude, depende, muitas vezes, da capacidade do pesquisador em articular, reorganizar, cortar, manipular informações, situações, práticas, discursos e até mesmo acasos de maneira convincente, verificável ou mesmo plausível – o que destaca justamente seu caráter de poder. Nesse sentido, ideias como isenção, imparcialidade, neutralidade, objetividade, entre outras, podem dar lugar às ideias opostas na produção de pesquisas de caráter subjetivo, relativo, assumidamente assentado em relações de poder e, como também aponta Foucault, dependente da perspectiva do pesquisador[15].

---

[13] Lembrando que em muitas das pesquisas mais qualitativas os dados de campo não são "dados", distribuídos ou coletados, mas, ao contrário, construídos, elaborados, recriados. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

[14] FOUCAULT, 2004; 2007.

[15] FOUCAULT, 1993; ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007.

O mesmo poderá ser dito em relação às entrevistas. Num primeiro momento, estas foram experimentadas com alguns dos alunos do terceiro e último ano do ensino médio, pouco antes do encerramento das aulas no final do ano de 2008. Depois de cerca de um semestre observando, estabelecendo contato e conversando com os alunos, decidiu-se não desperdiçar a oportunidade de reunir em grupos aqueles que estavam próximos de sua formatura e que deixariam a escola naquele ano. Dessa forma, foi realizado uma série de cinco entrevistas em grupo com alunos das quatro salas de terceiro ano. Uma diferença importante a ser destacada diz respeito ao formato dessas entrevistas e, consequentemente, ao seu teor. Em consonância com a ideia de uma atividade de campo mais aberta e menos predefinida possível, foi proposto aos alunos algo como uma espécie de entrevista "invertida", "do avesso" ou "ao contrário", isto é, que ao invés de serem perguntados pelo entrevistador, eles é que deveriam fazer e propor perguntas à escola. Precisamente não se trata de uma completa inversão, pois entrevistador e entrevistados não trocam seus papéis uns pelos outros, ou seja, não é ao pesquisador que os alunos deveriam dirigir suas perguntas. No entanto, não há muitas dúvidas que ao invés de responderem, os alunos se dispuseram a formular questões, dúvidas e até mesmo explicações sem que tivessem que se prender a um conjunto de perguntas prontas – o que contraria, obviamente, uma situação, digamos, "normal" de entrevista do tipo pergunta e resposta[16].

Com isso, foi possível experimentar uma busca por outros pontos de vista sobre as relações escolares. Ao invés de "dirigir" *demasiadamente* os alunos pelos assuntos predefinidos em cada uma das questões que poderiam ser propostas, eles puderam trazer questões, inquietações, dúvidas, reclamações que dizem respeito mais às suas perspectivas e experiências do que apenas as do observador. Evidentemente, isso não garantiu (nem pretendia) uma "revelação" ou "descoberta" da perspectiva dos alunos, mas acabou sendo outra oportunidade de *observá-los* por meio daquilo que eles próprios trouxeram para o encontro com o pesquisador, mesmo que o

[16] A proposta de "inverter" as entrevistas foi do próprio pesquisador em caráter bastante experimental, sem, evidentemente, qualquer intenção de mascarar as possíveis interferências e o poder que se exerce sobre os entrevistados, muito menos fazer disso garantia para maior "objetividade", "neutralidade", "transparência" ou "confiabilidade" dos resultados.

tenham feito para enganá-lo, agraciá-lo, ou se livrarem daquela situação. Além disso, os alunos, mais do que meros "informantes" ou entrevistados, podiam assumir também outro lugar e com possibilidades mais abertas em relação à própria pesquisa – o que poderia permitir-lhes, de certa forma, se não exercerem, ao menos afetarem as relações de poder existentes (seja na "inversão" das entrevistas ou da sua própria relação com a escola à medida que eles mesmos foram estabelecendo, pelas perguntas, alguns lugares ou situações de disputas e passíveis de poder).

Essa proliferação de questões, dúvidas ou reclamações, esse "perguntar por perguntas" apontou, se não para outra ordem na maneira de produzir entrevistas, pelo menos para uma alternativa na forma de "interrogar" os entrevistados. Assim, foi possível trabalhar a partir de outro lugar com os alunos que, apesar do estranhamento inicial, dispuseram-se a falar dos mais variados assuntos por meio das questões (e também afirmações e explicações) que produziram ou mesmo inventaram. Invenção que também poderia existir, cabe lembrar, fossem eles "convocados" a responderem perguntas formuladas pelo próprio pesquisador. Isso faz com que os questionamentos apresentados pelos alunos tenham validade ou condição semelhante às que teriam eventuais respostas às perguntas formuladas pelo entrevistador. Nesse sentido, tanto "perguntas" quanto "respostas" podem ser buscadas, produzidas e reproduzidas por uma atividade que se volta para o campo e se propõe a fazê-lo "falar". E talvez nenhuma das duas alternativas possa ser considerada, de partida, melhor ou pior do que a outra, mas sejam ambas possibilidades de interpelar os entrevistados.

Cabe destacar, ainda em relação a esse primeiro conjunto de entrevistas, que a experiência obteve razoável sucesso, tendo sido conversado, durante cerca de duas horas de gravações, com mais de trinta alunos que pertenciam, naquele momento, ao terceiro ano do ensino médio. Do questionamento da direção da escola ao dos próprios colegas, as perguntas dos alunos acabavam sendo discutidas entre eles e com o pesquisador. À medida que forjavam questões, percorriam, de alguma maneira, "lugares" já observados ou não, seja por eles mesmos ou pelo pesquisador. De qualquer forma, estabeleciam com a escola, mas também com a pesquisa, um jogo de posições, na maioria das vezes, conflituosas, fossem elas fictícias, percebidas

ou vivenciadas e que permitia ocupá-las ou não conforme procuravam tecer e sustentar suas críticas, dúvidas e questões.

Essas primeiras entrevistas serviram também para experimentar duplamente a possibilidade de outro modo de abordagem dos alunos e de uma utilização particular desse instrumento de pesquisa. Dessa forma, foi possível dispor de novas oportunidades para pensar sobre as experiências escolares e também sobre as formas de pesquisá-las. Ainda que a opção por realizar entrevistas retome um modelo bastante habitual de produção acadêmica, ela permite também certa autonomia ao pesquisador (definir seu formato, dinâmica, lugar, duração, escolher entrevistados, perguntas, assuntos, produzir seu roteiro etc.). Com isso, inúmeras possibilidades são abertas, sendo possível experimentar diferentes formas de entrevistar que, como se viu, não as impede nem as diminui. Assim, um pequeno roteiro[17] pôde ser produzido e serviu de referência para todas as entrevistas, especialmente para essas primeiras. Aliás, foi a partir dessa primeira experiência que a proposta de "inversão" das entrevistas pôde ser avaliada, reformulada e levada adiante. Portanto, além de já servirem como um primeiro material sobre o qual foi possível trabalhar, contribuíram na viabilização e no aprimoramento das entrevistas que se seguiram.

Realizado no final de 2009, o segundo conjunto de entrevistas contou com a participação de alunos dos três anos do ensino médio, totalizando cerca de duas horas e meia de gravação. Foram quatro entrevistas, sendo uma com alunos do terceiro ano, uma com os do segundo e duas com os do primeiro, já que estes foram divididos em dois grupos devido ao número maior de interessados em participar. Acumulando certo volume de material e experiência com as primeiras entrevistas, as outras quatro realizadas nesse segundo momento pareceram suficientes para os propósitos desta pesquisa. Além de permitir conversar com alunos dos três anos, foi possível ter mais tempo por entrevista, podendo explorar melhor cada uma das questões que apareciam. Assim, esse material foi fundamental para as análises que serão apresentadas adiante.

[17] Em anexo.

Vale lembrar também que essas últimas entrevistas ocorreram após quase dois anos de contato com a escola e a realização de todas as demais atividades de campo (observações, primeiras entrevistas, acompanhamento de excursões, filmes, palestras, reuniões de professores e conselho escolar). Dessa forma, tanto o pesquisador estava mais familiarizado com o cotidiano da escola, quanto os alunos com o entrevistador – o que pode ter contribuído também para o êxito dessa atividade. De qualquer forma, esse segundo conjunto de entrevistas ocorreu de maneira ainda mais espontânea, dialogada e livre em relação ao roteiro. A própria "inversão" das entrevistas foi repensada e serviu mais como uma forma de fazer com que os alunos trouxessem os assuntos a serem abordados do que uma regra a ser cumprida à risca. Assim, além de perguntas, dúvidas e questionamentos trazidos pelos alunos em função do roteiro, surgiram afirmações, explicações, desabafos e histórias decorrentes do próprio diálogo com o pesquisador, o que acabou enriquecendo ainda mais esse material em termos das experiências dos alunos.

Importante lembrar ainda é que, embora tenha havido uma separação dos alunos pelo ano que estavam cursando no ensino médio para a formação dos grupos de entrevista, essa distinção não foi levada em consideração no tratamento do material produzido pela atividade de campo como um todo. Reuni-los em função da separação já existente das salas foi um facilitador na liberação dos alunos para a participação nas entrevistas, pois não dependia da aceitação de dois ou mais professores nem de duas ou mais salas com aula vaga ao mesmo tempo. Cabe lembrar que as próprias observações e outras atividades de campo não seguiram também essa separação já que na maioria das vezes os alunos eram observados no pátio, no refeitório, nas quadras, nos corredores, na entrada e saída da escola, onde nem sempre era possível tal distinção. Também não fazia parte do objetivo da pesquisa buscar uma comparação entre os diferentes anos nem suas especificidades, ainda que estas sejam uma das possibilidades de abordar o ensino médio e que caiba esse tipo de objeção em relação ao trabalho apresentado. Seja como for, o material produzido pela atividade de campo não comportava um detalhamento dessa separação, que não foi levada em consideração no momento da análise.

Em relação às demais atividades do trabalho de campo, cabem ainda rápidos comentários. Quanto às realizadas externamente, foi possível acompanhar os alunos em duas atividades. A ida a um parque próximo da escola ocorreu em função de uma atividade proposta pela Secretaria de Educação ("AGITA GALERA" – que tem o intuito de ressaltar "a importância da atividade física para a qualidade de vida"[18] dos alunos[19]). Para isso, a escola organizou uma caminhada pelo parque sob a supervisão de alguns professores. Nesse dia, não houve aulas, e a maioria dos alunos não compareceu à escola. A atividade durou pouco mais de duas horas e foi possível conhecer e conversar com alguns alunos sobre a pesquisa. Já a excursão ao parque de diversões no interior do estado reuniu maior número de alunos e durou o dia todo. Nessa oportunidade, foi possível estabelecer contato com diversos grupos de alunos e conversar, principalmente, sobre suas relações com a escola, ampliando, entre eles, a aceitação do trabalho. Em relação ao acompanhamento das reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), o objetivo era outro. Ocorridas no período da tarde, as primeiras tiveram o propósito de apresentar e esclarecer o trabalho para o conjunto dos professores, enfatizando a preocupação com os alunos. Mesmo assim, embora a maioria tenha recebido bem a proposta, houve professores que estranharam e questionaram a pesquisa, o que acabou resultando em certo distanciamento em relação a alguns professores, sem afetar, no entanto, o desenvolvimento da pesquisa. Já numa outra reunião, o acompanhamento teve o intuito de observar o desfecho de um impasse em relação a uma atividade, também proposta pela Secretaria da Educação ("VIVA JAPÃO", espécie de feira cultural a ser realizada em cada escola, visando a preparação para "atuar, de forma consciente, no mundo globalizado"[20]) e de muito interesse dos alunos, mas que foi cancelada por

---

[18] Segundo consta no próprio website do programa: http://www.agitasp.org.br/.

[19] Embora uma disposição para certo "governo do aluno", no sentido discutido anteriormente, isto é, de conduzir e alterar sua conduta em nome do seu próprio bem-estar, possa ser aqui destacada, interessa perceber e explorar essa atividade em termos das próprias relações que acaba por estabelecer entre alunos e professores.

[20] Também de acordo com o website http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_l.php?t=131, associado à própria Secretaria da Educação. Mais uma vez, parece clara a tentativa de atuação do Estado no direcionamento de um aluno mais "consciente" para uma atuação mais "autônoma" e "responsável". No entanto, a atividade em questão pode ser observada também em termos das

decisão dos professores com a alegação de facilitar em demasia a obtenção de nota na avaliação bimestral. A ideia era justamente perceber como alunos e professores lidariam com a situação e quais seriam as decisões destes e as reações daqueles. Quanto à reunião do Conselho Escolar, o acompanhamento ocorreu por se tratar de uma reunião convocada justamente para avaliar o envolvimento de três alunos com uma explosão de fogos de artifícios no corredor das salas de aula. A oportunidade de observar os alunos numa reunião como essa pareceu preciosa e de fato se mostrou muito relevante do ponto de vista da relação dos alunos com a escola. A reunião demorou quase todo o período da manha e dois dos alunos acabaram deixando a escola: um, antes mesmo da reunião; outro, algum tempo depois.

Seja como for, tais atividades, mesmo não se tratando da observação dos alunos no cotidiano escolar – como era a proposta da pesquisa –, acabaram, como se viu, recebendo alguma atenção do pesquisador por diferentes razões. É preciso reconhecer nisso, antes de tudo, o papel do acaso. Presente com maior ou menor margem em qualquer situação, o acaso numa atividade extraordinária como as apresentadas há pouco coloca para a pesquisa uma condição a mais: a necessidade de coincidir certo episódio com a presença do pesquisador. Então, independentemente da razão de receberem algum destaque aqui, estes foram eventos imprevistos (pelo menos em relação aos planos da pesquisa) que coincidiram com a oportunidade de serem observados, refletidos e problematizados neste trabalho. E ainda que se possa projetar ou até forçar certo raciocínio em relação a qualquer que seja a situação – ou seja, fazer de qualquer episódio um suporte para a "teoria" (ou "invenção") do pesquisador –, o surgimento extraordinário de determinadas situações, e não de outras, foi, em boa medida, produto do acaso. Aliás, as próprias cenas analisadas adiante, fruto de episódios extraordinários ou não, estarão sujeitas a acasos parecidos, pois o que acontece na escola não depende da consciência, descoberta, imaginação ou vontade do observador, ainda que seja por meio destas que, muitas vezes, as experiências escolares cheguem até nós.

---

relações que estabelece e até mesmo das *inversões* que permite, uma vez que são os próprios alunos que defendem sua realização em oposição à decisão dos professores de não realizá-la.

Isso tudo, no entanto, não faz com que se atribua, exclusivamente, ao acaso a realização e apresentação das atividades de campo. Pelo contrário, talvez reforce a necessidade de uma explicação de como se operou, o que havia à disposição, por que foram destacadas essas e não outras atividades etc. Trata-se, justamente, de apresentar as ideias, as escolhas, os olhares que constroem e propõem uma possibilidade a respeito das práticas e relações escolares e não a sua "realidade" ou "verdade". Posto isso, as questões apresentadas até agora foram enfatizadas por permitirem ao pesquisador problematizar, segundo uma perspectiva das relações de poder, algumas experiências escolares associadas, extraordinariamente ou não, com uma possível invenção cotidiana do aluno. De alguma forma, como se verá mais adiante, essas atividades de campo possibilitaram construir e dizer algo (mais) sobre as relações (de poder) entre os alunos e a escola que frequentam.

Entretanto, nem todas as atividades planejadas tiveram os mesmos êxitos. Para dar apenas um exemplo, foi proposto acompanhar, por certo período, no final da pesquisa de campo, uma das salas de aula. A ideia era ficar, durante toda uma semana, da primeira à última aula, numa das turmas do segundo ano, no intuito de observar os alunos a partir de outro "lugar" (talvez mais contínuo, fixo, próximo, rotineiro e específico), que seria o de uma mesma sala de aula. Embora a observação nas salas estivesse prevista e tenha sido realizada esporadicamente, não era uma prioridade da pesquisa. Somente com a aproximação dos alunos e o convívio constante com a escola pareceu possível e relevante estabelecer uma observação mais sistemática do aluno nesse espaço tão frequente do cotidiano escolar. As salas dos segundos anos pareciam ideais para isso, pois além do contato mais prolongado com a escola e com próprio pesquisador (em comparação com as dos primeiros), tratava-se de uma relação que não estava prestes a se extinguir (como é o caso dos terceiros anos). Assim, o contato prévio com o pesquisador no ano anterior e a continuidade do relacionamento no ano seguinte poderiam contribuir com uma melhor aceitação e desenvolvimento da atividade. De qualquer forma, depois de três planejamentos frustrados por conta de remanejamentos de avaliação externa e cancelamento de uma semana de aulas, não foi possível realizar tal atividade, que acabou contando apenas com o primeiro dia das cinco observações planejadas e que será analisado juntamente com as demais observações.

Para trabalhar com todo esse material produzido pelo acompanhamento dessas atividades, o procedimento adotado foi, resumidamente, o seguinte: retomar tudo o que foi anotado e gravado, estabelecendo algumas "cenas" a serem detalhadas e comentadas à luz de uma problematização teórica das relações escolares de poder, configurando uma possível invenção cotidiana do aluno. Essas "cenas" foram constituídas a partir de situações, questões, práticas, discursos ou relações do cotidiano escolar recortadas pela pesquisa a fim de produzir certa regularidade que destacasse as relações de poder envolvidas e seus efeitos produtivos numa constante e diária invenção do aluno. Essa busca por uma regularidade (mais associada ao olhar de quem pesquisa do que a própria situação observada) foi o modo de abordar algumas das experiências escolares e que permitiu as análises realizadas. Foi a partir de certas repetições, de questões reaparecidas em momentos diversos, por meio de diferentes personagens que, recolhidas e juntadas uma a uma, foi possível explorar a idéia de uma invenção diária do aluno a partir das relações de poder que se estabelecem na escola.

Se por um lado essa regularidade orientou o tratamento do material de campo, permitindo analisar a questão de uma invenção cotidiana do aluno, por outro, possibilitou pensar também sobre as próprias experiências dos alunos e algumas de suas possibilidades. Pareceu que em meio a tanta repetição era sempre possível multiplicar as diferenças, sejam as aspiradas pelo poder (exercido pelos alunos, inclusive) ou as produzidas por efeitos imprevisíveis das disputas e relações de forças. Como será apresentado adiante, a partir de inúmeras e repetidas "cenas" e "encenações", pode-se produzir o aluno, mas é por aí também que se pode construir certa singularidade, reintroduzir ou produzir mais diferença e que surgem algumas possibilidades de existência ou de um vir a existir diferencialmente do que se é ou era – outra referência bastante marcante do pensamento de Foucault[21]. Ou seja, foi procurando por regularidades que alguma singularidade pôde ser pensada e problematizada. Foi definindo um modo de análise, um caminho, um método que foi possível ir um pouco além da própria questão de uma invenção repetitiva e indiferenciada do aluno. Pela escolha de uma definição relacional e produtiva do

[21] FOUCAULT, 1995.

poder, foi possível, ainda, olhar para as relações escolares de outras formas, de outros lugares, com efeitos no modo de abordar, perceber e pensar os alunos. Foi possível também perceber e repensar, a partir da pesquisa de campo, a própria ideia de um poder que, ao limitar, multiplica; que, ao se repetir indefinidamente, singulariza e produz (mais) diferença. Isso é o que se tentará, então, perceber e apresentar a seguir.

Cabe, no entanto, apontar ainda algumas advertências. Os parágrafos adiante tratarão exaustiva e extensamente de uma sequência de cenas escolares. São situações, momentos e questões que não pretendem mostrar o que a escola faz ou deixa de fazer com os alunos, mas algumas de suas possibilidades, potencialidades, aquilo que ela permitiria em termos de relações de poder e experiências. Pretendem explorar o potencial performativo das experiências escolares, que promove a ação ou reação dos alunos, que os incita a *fazer* alguma coisa ou a responder a alguém. Isto é, exige uma performance, uma atuação do aluno, a possibilidade dos alunos de se colocarem justamente ao serem colocados como questão, ao terem sua invenção esboçada e posta em prática. A cada cena, portanto, foi buscado, destacado e comentado esse aspecto duplamente produtivo: de uma suposta invenção do aluno e de suas possibilidades de existência.

É preciso frisar também que há inúmeros pontos de vista possíveis sobre as cenas apresentadas. Durante a própria pesquisa, uma mesma cena foi pensada de diferentes formas. Cada uma das cenas, então, teria muito mais possibilidades do que as que estão sendo apontadas. Aliás, cabe lembrar que as próprias cenas apresentadas, embora numerosas e exaustivamente trabalhadas, são apenas uma seleção também. Muitas outras ficaram de fora ou nem chegaram a ser notadas durante a realização da pesquisa de campo. De qualquer forma, isso só corrobora o argumento defendido aqui, pois além de ajudar a perceber que o conhecimento produzido é sempre perspectivo e tributário do olhar daquele que pesquisa, identifica também as multiplicidades e potencialidades das cenas escolhidas e das próprias experiências escolares. É justamente a partir dessa abertura e potencial que, a cada momento, situação ou possibilidade, o aluno pode se colocar ou ser colocado em questão. Só assim, talvez, sua possível e constante invenção possa ser pensada e analisada.

Finalmente, vale dizer que não se trata também de uma análise sobre o modo de ser do aluno, da avaliação de sua conduta ou comportamento, mas sim de como ele é colocado e do que é colocado diante dele; de como ele próprio pode se colocar por meio do que tem diante de si. Trata-se de tentar perceber como ele pode ser pensado (e se pensar) como aluno justamente por meio das e nas relações de poder que estabelece com a escola. O desafio maior desta análise é, precisamente, evitar com isso um apelo à suposta interioridade ou essencialidade do aluno, tentando permanecer na "superfície": superfície de contato entre aluno e instituição que é visível e problematizável. Se a escola socializa, educa, governa ou inventa o aluno, é possível que o faça antes mesmo de invadir o seu corpo e habitar sua mente. Envolvendo, disputando, afrontando, manipulando, deixando conduzir-se ou tentando governar os alunos, é preciso, antes de tudo, que os mantenha ativos, atuantes, praticantes, para que possa tentar estabelecê-los como alunos. Assim, são nas próprias cenas, nas atuações na escola e não na interioridade ou "profundeza" da alma que se pode procurar por aquilo que se pensa ser (ou que se pretende que seja) o aluno. São as próprias experiências escolares e os jogos estabelecidos por relações de poder – mais múltiplas, incertas, reversíveis e disputáveis do que o imaginado ou esperado – que interessa aqui observar.

Enfim, esse é um panorama mais geral do trabalho, em termos mais metodológicos. Além de procurar anunciar o que está por vir, tinha o propósito de mapear o texto não para fixar uma rota, mas, ao contrário, permitir outras "entradas". Se apenas um caminho foi destacado é porque se tratava de apresentar o percorrido pelo pesquisador. Seu rastro, no entanto, não aponta para a opção "melhor" ou mais "verdadeira", mas pode servir para avaliar sua própria trajetória, fazer sua crítica, apontar-lhe outros caminhos e inventar novas entradas naquilo que vem a seguir. E se está correto dizer que todas opções e procedimentos adotados limitam e restringem as possibilidades de análise, muitos são os detalhes que "entram", aparecem, ganham seu espaço sem mesmo terem sido notados, pretendidos ou trabalhados. "Detalhes" que, assim como em muitas das relações de poder, podem acabar invertendo, muitas vezes, o caminho, o sentido, a direção que se pretendia dar, abrindo novas possibilidades de pesquisa e futuras análises.

4. Cenas do cotidiano escolar e um picadeiro de possibilidades

Alunos mandados para fora da sala de aula é uma cena que se repete. Essas "expulsões" da sala no geral estão associadas com a transgressão do limite tolerado por cada professor. No entanto, segundo os alunos, outras vezes, depende do próprio humor dos professores. Embora não tenha sido presenciado esse tipo de expulsão a partir do interior da sala de aula e do seu surgimento, foi possível observá-la a partir dos corredores e conversar com os alunos expulsos logo após serem mandados para fora, pouco depois nos intervalos ou mesmo durante uma discussão com o professor ou coordenador na porta da sala. Dizendo ter sido injustiçados, inconformados, mas às vezes também indiferentes, tranquilos ou sorridentes, buscavam argumentar, explicar ou justificar a situação. Apontavam incoerência ou estresse do professor; incompreensão dos seus motivos ou discordância; cumplicidade com alguns colegas ou responsabilização de outros. De qualquer forma, essa é uma cena comum com que o aluno tem que lidar ou ao menos levar em consideração no seu agir na escola. O que pode parecer um momento difícil somente para os alunos pode revelar também certas dificuldades para os professores e direção. A recusa, a revolta ou a gozação do aluno levam a discussões, atritos e recuos por parte dos professores, não sendo incomum os alunos voltarem para sala, permanecerem em torno dela ou ficarem pelos corredores e pátio. Desprezo, ausência, mas também rigidez ou complacência por parte da direção da escola podem agravar a situação ou dificultar a própria relação entre professores e direção e destes com os alunos. Assim, embora essa seja uma questão que a princípio possa estar diretamente relacionada com um instrumento de domínio[22] do professor e da escola sobre os alunos, parece assentada numa relação de poder que, pela própria concepção aqui assumida, seria passível de

[22] Alfredo Veiga-Neto – um dos principais responsáveis pela divulgação e problematização das ideias de Foucault no campo educacional brasileiro – propõe uma aproximação entre as noções de *dominação* e *relações de poder*, operando um deslocamento conceitual em relação à significação atribuída pelo próprio Foucault a esses conceitos (VEIGA-NETO, 2008). No entanto, o distanciamento entre esses dois conceitos será mantido, pois a ênfase aqui gira em torno da mobilidade, multiplicidade, reversibilidade associadas por Foucault às *relações de poder* e não em termos de *dominação* que acabaria por tornar tais relações "*imóveis e fixas e a impedir qualquer reversibilidade do movimento*" (FOUCAULT, 2004, p.266).

inversão, estratégias de resistências, posicionamento dos alunos, objeto de discussão e disputa. Ainda que com ares de uma dominação sobre o outro, operacionalmente atua como uma incitação, exige do aluno uma atitude, uma postura, que algo se faça ou deixe de ser feito, mas que pode ser pensada em termos de uma relação em que, muitas vezes, é o próprio aluno que a inicia. E o resultado, como pode ser observado, nem sempre é certo, o mesmo ou o esperado, para os dois lados da relação.

Muitas outras situações poderão operar de forma parecida, mas talvez as pequenas diferenças entre elas marquem outras possibilidades, toquem outros alunos, desencadeiem outra ordem de efeitos. É o caso das advertências ou suspensões, por exemplo. Sempre que se realizam, representam um poder que se consuma, um aluno que é marcado, uma estratégia/tática[23] mal calculada e que tem um efeito visível e imediato. Entretanto, é também oportunidade para repensar, rever estratégias, recomeçar o jogo, sabendo de um dos seus possíveis resultados. Cena comum que pode influenciar não somente no agir do aluno, como também no seu pensar, porém, seu princípio de poder se mantém e os alunos podem também jogar com ela. É um pouco disso que se pode perceber diante do que foi ouvido pelos corredores ou do que diferentes alunos disseram a respeito dessas situações de advertências e expulsões: "*calma* [amiga] *é só uma advertenciazinha*"; "*não, relaxa, não vão te expulsar, isso* [suspensão] *não dá nada, só tem que ficar esperto que eles vão pegar no seu pé agora*"; "*dois dias sem precisar vir pra escola... mas só dá problema se for três suspensões...*"; "*é muita gente, cê acha que eles vão expulsar a sala toda?*"; "*pode suspender, não tenho nenhuma advertência nessa escola*"; "*nossa, uma suspensão era um bom motivo para eu não ter que vir amanhã pra aula* [risos]"; "*o problema é que tenho duas* [advertências] *e eles falaram que vão mandar chamar minha mãe*"; "*fiz uma brincadeira e ela* [professora] *me mandou pra fora e foi atrás de mim... não ia tomar advertência, mas ri na cara dele* [diretor]"; "*agora tô ferrado, vou ouvir um monte da minha mãe*".

[23] Sem desconsiderar a discussão proposta por Michel de Certeau (1985) quanto à distinção entre *estratégia* e *tática*, esses dois termos serão utilizados aqui praticamente como sinônimos, procurando evitar certa confusão, uma vez que Foucault, sem diferenciá-los, opta por usar sempre o termo *estratégia*. Considerando o que propõe Certeau, no entanto, as relações de poder observadas com este trabalho talvez devessem ser pensadas sempre em termos de *táticas*, já que estas, mais associadas às práticas cotidianas, caracterizar-se-iam pela ausência de um lugar próprio e um uso sutil das circunstâncias para aplicar golpes e alterar as relações de força.

Há também os alunos que não são colocados para fora, mas sim impedidos pelo professor de entrarem na aula. Aqui, o poder exercido pelo professor é evidente. Pode decidir se aqueles que se atrasaram na volta à sala assistirão ou não a aula. O jogo, porém, também é nítido. Além de ter que lidar com os efeitos de ficar de fora da sala (tais como possíveis advertências, falta, perda de trabalhos e nota), podem jogar com a possibilidade de não entrarem na aula por opção, já que alunos fora das salas é uma cena corriqueira. Assim, embora o jogo se dê muitas vezes mais em torno de se livrarem de uma advertência ou não perderem algum tipo de avaliação que valha nota, podem também tentar evitar alguma aula ou professor indesejado, misturando-se a outros alunos que já estejam fora (advertidos ou não); em aula vaga; reunidos no pátio em função da educação física ou que tenham saído para o banheiro. Se passarem despercebidos, terão conseguido contornar a situação, a princípio, adversa, mas também, às vezes, planejada. Se falharem, ainda assim é preciso saber lidar com a situação. De qualquer forma, nem sempre o resultado está definido de partida. É isso que parece estar presente em alguns desses comentários dos alunos: "[a professora] *disse que se copiarmos a matéria, depois, ficamos com o visto* [no caderno], *mas não podemos entrar* [na sala por conta do atraso no retorno]"; "*nem vou voltar* [para a sala], *nem adianta também, é aula da* [professora] *Edite, ela não deixa entrar atrasado*"; "*fiquei de fora e perdi a prova, mas num dá nada não, já passei de ano*"; "*Você sabe se faltou algum professor pra eu arrumar uma desculpa pra tá fora da sala*". E como disse também uma professora: "*se eles não querem mais aula, não é minha função ficar correndo atrás de aluno pela escola*". Um breve diálogo entre inspetora e aluna também parece resumir parte da cena: "*Por que você não está na sala, Fernanda? – Porque não tem ninguém lá...*".

Assim, o retorno para as salas depois do intervalo ou entre as aulas, outra constante da vida escolar, é também uma oportunidade de se observar esse jogo entre aluno e escola[24]. Aparentemente o personagem forte aqui é o inspetor. Ele que toca os sinais, controla os fluxos nos corredores, sabe qual professor vai para que sala e interage com os alunos. No entanto, esse também é um momento marcado pelo

[24] Embora o aluno seja parte constituinte da *escola*, esse termo está sendo utilizado aqui, na maioria das vezes, para designar administradores, professores, funcionários ou ainda o tempo e o espaço escolares.

aluno. Além de uma oportunidade, como vimos, de não voltarem para a aula ou serem impedidos pelo professor, aproveitam para interagirem, retardarem o retorno para sala e se posicionarem diante dos inspetores. De posse da chave do cadeado do portão que separa as salas de aula do pátio, responsável pelo sinal e investido de autoridade pela escola, o inspetor teria, a princípio, recursos para um controle completo da situação. Entretanto, é muito difícil perceber isso ao observar o cotidiano escolar. Os alunos fazem uma leitura própria do sinal, sabotam muitas vezes o cadeado do portão e desafiam, sempre que possível, a autoridade do inspetor.

Ao contrário do que se poderia esperar, os sinais sonoros disparados pelo inspetor quase sempre não são suficientes, especialmente quando se trata do retorno do intervalo, exigindo que ele tenha que estabelecer outras estratégias para lidar com a situação. Sinais tocados repetidas vezes ou ininterruptamente por mais tempo que o de costume é uma dessas estratégias, mas que acaba tendo efeitos contrários: uns riem; outros se irritam; há aqueles que permanecem imóveis e indiferentes; e também os que tentam gritar ainda mais alto, imitando uma sirene, reclamando do barulho ou tentando elevá-lo. E com isso, esses sinais vão perdendo sua eficácia, e a maioria dos alunos praticamente não se altera ao ouvir, por exemplo, o sinal que anuncia o final do intervalo, esperando outros passos do inspetor. Em compensação, os sinais que deveriam marcar apenas o fim de uma aula e começo de outra são imediatamente percebidos como momento de saírem das salas e, a cada aula, ganharem novamente os corredores – o que exigirá, por sua vez, novas investidas do inspetor ou até mesmo do professor para que os alunos retornem para as salas.

O cadeado do portão que separa o pátio das salas também é alvo constante da ação dos alunos. Usado pelo inspetor como recurso alternativo à falta de eficácia dos sinais, o cadeado pode servir para ilustrar esse jogo, essa disputa que é estabelecida entre ele e os alunos. Em reação ao controle que é estabelecido pelo trancamento do portão, surgem diversas respostas por parte dos alunos: cadeado arrombado, colado ou desaparecido; retorno do intervalo deixado para o último instante antes do fechamento do portão (o que pode render até mais de cinco minutos extras e provocar o inspetor); uma espécie de intercâmbio entre aqueles que estão em lados diferentes do portão trancado (pequenos favores como pegar algo na cantina, um

copo de água do bebedouro que está do outro lado, algum material que tenha deixado na sala ou mesmo alguma informação do que está acontecendo na aula); ou ainda um discurso contrário àquele trancamento, tomado como absurdo por separarem, por exemplo, as salas de aula dos bebedouros. Mesmo aquele aluno que segue para a sala, aparentemente controlado, contrariado ou simplesmente "vencido", após determinada investida do inspetor, pode carregar consigo outra visão da cena que, talvez paradoxalmente, inverta e devolva para a escola certa possibilidade de encarar as próprias relações escolares de poder. Um diálogo de uma aluna que voltava atrasada do intervalo com o próprio pesquisador pode contribuir com essa reflexão. Como uma das estratégias do inspetor, em determinado período, era fazer barulho com as correntes que trancam o portão ou fechá-lo parcialmente com apenas uma das portas, uma aluna reclamava do fato de terem que passar espremidos pelo portão apenas meio aberto. Ao ser questionada se não seria por estarem atrasadas para voltar do intervalo, foi enfática:

"*Mas não é porque estou atrasada que tenho que passar por meia porta!" [Mas a porta podia estar fechada há cinco minutos]. "E porque não está? Tá vendo é culpa deles. Se fechassem a gente aprendia. Mas é que nem os professores que não estão a fim de nada" [E vocês estão?] "Ah! São eles que têm que tá a fim de dar a aula...*".

Assim, o que poderia parecer uma sólida e inquestionável imposição dilui-se numa relação (de poder, no sentido aqui pretendido) em que, apesar de um fim estabelecido (garantir o retorno dos alunos para as salas), é marcada por pequenas resistências, reações, conflitos que, se não a impedem, ao menos marcam seu caráter de disputa e a possibilidade de que seu resultado não se dê (alunos que não voltam do intervalo) ou não da maneira que se pretendia (com atraso, depois de muita insistência, discutindo, sob advertências ou reclamações dos dois lados). É o que ocorre quando o inspetor, que teria sob seu domínio o controle da situação, acaba tendo que procurar por alternativas e retrucar às reações dos alunos para não fracassar em seu papel. Tomar a iniciativa de substituir um cadeado desaparecido ou quebrado por outro que fica num dos portões externo da escola, ritualizar o trancamento do pátio ou, ao invés disso, destrancá-lo para evitar maiores aborrecimentos são ações tomadas pelos inspetores que ajudam a perceber que o

retorno dos alunos para sala, apesar de rotineiro, é uma situação em que há disputas, ações, reações, contrarreações, um jogo sem vitória nem derrota definitivas e que por isso mesmo deve ser jogado com cuidado e merece alguma atenção.

Outra questão muito comum é a falta do professor. Evidentemente tal questão em si não é objeto deste trabalho. No entanto, interessa aqui olhar um pouco mais de perto um dos seus principais efeitos: a perda de aula. Na verdade, a perda pura e simples não é tão comum. Há uma série de alternativas que visam evitar aquilo que seria uma "aula vaga", na expressão utilizada na escola. Aliás, há todo um vocabulário que pode ser utilizado em função da ausência de um professor. Para ficar somente naqueles que interessam mais diretamente aqui, isto é, relacionados com a perda de aulas, existe uma série: aula "vaga", "adiantada", "antecipada", "substituída", "eventual", "dupla" e "tripla". Alguns servem também para caracterizar um tipo próprio de professor que estaria à disposição somente por conta dessa situação. É o caso dos professores "substitutos" ou "eventuais", mas que, durante a pesquisa, não foi a principal figura acionada pela escola nesses casos ou pelo menos não como um professor exclusivo para essa função. O que esteve mais presente foi a utilização dos próprios professores presentes na "antecipação" ou "adiantamento" de suas aulas, e havendo "conflito de turmas", ou seja, a não coincidência da aula vaga de uma turma com a "janela" de um professor (sem aula naquele mesmo horário), a realização de aulas "duplas" e até "triplas": um professor dando aulas em duas ou três salas ao mesmo tempo.

Sem entrar no mérito dessa questão, pois como já anunciado, não foi objeto específico deste trabalho (e demandaria muito mais pesquisa a respeito para não cairmos em simplificações comuns e generalizantes), interessa olhar tal situação a partir de alguns de seus efeitos sobre os alunos. A própria perda de uma aula específica, o efeito mais evidente e direto da ausência de um professor, não será, na verdade, o foco principal de interesse por dois motivos bastante distintos. Primeiro, como já apontado, geralmente há todo um esforço da escola para que os alunos não fiquem "vagos" ou "ociosos", seja via antecipação de aula ou professor eventual – a primeira bem mais comum no período observado. Então a aula não estaria de todo "perdida", embora se possa ponderar que aquela que estava prevista acabe de fato

sendo perdida, especialmente quando uma aula posterior é simplesmente antecipada (isso sem também entrar no mérito da qualidade das aulas eventuais, duplas, antecipadas etc.). Segundo, e talvez um pouco mais subjetivo, é que a "perda" de aula pode ser experimentada pelos alunos mesmo com a presença do professor, o que torna o efeito de sua ausência menos específico. Mais relevante para esta pesquisa seriam justamente as estratégias que os alunos se valem para "perder", "burlar", "cabular" aulas diante do próprio professor em sala – o que será discutido mais adiante. E ainda, a possibilidade de aulas que, apesar da presença do professor e do aluno, continuam não sendo assistidas, dadas ou aproveitadas. De qualquer forma, a qualidade em si das aulas, perdidas ou não, também não é objeto deste trabalho e não foi estabelecido qualquer parâmetro para sua avaliação (nem qualquer intenção nesse sentido).

Portanto, quando se olha para a questão da falta do professor com a consequente perda de aula que acarretaria, percebe-se toda uma mobilização da escola para contornar a situação. No entanto, a alternativa mais recorrente – a antecipação de aulas – resulta em algo que, mais do que a própria perda de aula, marca bastante as práticas, as relações e os discursos dos alunos da Pedro Dangió: a saída mais cedo da escola em função da antecipação de aulas. E como a falta do professor é frequente, a dispensa de turmas antes da última aula é praticamente diária. O quadro pode ser agravado se algum professor for afastado ou deixar a escola durante o ano letivo sem que haja sua substituição imediata, ocorrendo, assim, dispensas inclusive depois da quarta ou até da terceira aula, isto é, quase duas ou até três horas antes, considerando o intervalo de 30 minutos entre a terceira e quarta aula. A situação é tão constante que num comunicado sobre a organização da escola[25], circulado entre professores e alunos no segundo semestre de 2008, aparece um tópico exclusivo para tratar do assunto ("Dispensa de turma por falta de professor: os alunos deverão aguardar a dispensa na sala de aula até que o inspetor possa dispensá-los"). Essa é, portanto, uma questão que está posta para o aluno, constituindo mais uma cena comum com a qual eles têm que lidar diariamente e que caracterizariam suas experiências e existências escolares.

[25] Em anexo

Assim sendo, pôde-se observar e conversar com os alunos a respeito, percebendo que para muitos a questão é uma das que mais interessa e pela qual pautam algumas de suas expectativas em relação ao estar na escola. Como disseram alguns: "*a gente já vem pra escola sabendo que vamos sair mais cedo*"; "*Eu já saio de casa pensando que 11:30 eu tô de volta*"; "*essa semana inteira eu sai três aulas mais cedo e vou sair hoje de novo*"; "*acostumamos com aula vaga, daí quando temos todas as aulas é ruim*"; "*é assim, 12:00 preciso estar em tal lugar, eu sei que vou sair mais cedo, não é que talvez eu saia, eu sei que vou!"; "Ah, então, eu vou sair mais cedo com a outra sala, já tá tudo marcado*". Muitos, logo que chegam, já começam a sondar entre eles e a perguntar ao inspetor se teve falta de professor; se terão aulas antecipadas; se vão sair mais cedo; em que aula serão dispensados etc. Muitas conversas no intervalo (ou mesmo durante as aulas) também se dão em função da possível dispensa. Combinam o que poderão fazer, quem vai esperar quem, calculam horários, mandam recadinhos, planejam e replanejam o seu dia na escola em função das dispensas. De qualquer forma, é algo com que podem ou até devem contar quando estão na escola. A quantidade de falas e situações registradas a esse respeito no caderno de campo ou pelas entrevistas é bastante densa:

"*Teve um dia que na minha sala das seis aulas tinha duas de matemática, duas de história e uma de sociologia* [essas duas disciplinas dadas pelo mesmo professor]. *Eles faltaram, a gente teve uma aula e foi embora antes do primeiro sinal. A gente foi liberado, eu liguei pro meu pai e ele: 'já saiu da escola?'; 'é, não tem professor...'*";

"*Eu falo assim, 'pai, vem me buscar na escola', 'que horas você sai?', 'Ah! Não sei, eu te ligo', porque você não tem uma certeza que vai sair 10:40, 9:50, 11:30 ou 12:20... ou 8:30 da manhã* [risos]".

Comentários e explicações sobre aulas vagas ou antecipadas não faltam. Além de motivo de alegria, agitação, comemoração, entusiasmo e expectativa, é também objeto de reflexão dos alunos:

"*A gente gosta, mas tem tanta, tanta aula vaga que no começo era legal, aula vaga e tal, mas agora já até encheu... o melhor é antecipar mesmo*";

"*Antecipada é assim, a professora tá dando aula em outra sala, então a gente vai corrigir a prova que a gente fez* [refazer a prova copiando as respostas corretas no caderno]*, eles não dão matéria... perde as duas aulas: a que vão adiantar, que o professor não fica na sala, e a que deveria ter*".

Há ainda episódios a esse respeito que colocam alunos em relação direta com professores e inspetores. Não em confronto e divergências, mas motivados por razões muito próximas – o que não exclui a possibilidade de exercícios de poder uns sobre os outros ou sobre si mesmos. É o que parece estar em questão quando alunos que iam ser dispensados deparam com a chegada de última hora da professora. Os alunos combinam entre si de irem todos para o pátio, procurando evitar a aula. Duas meninas, no entanto, decidem ficar na sala. Alguns alunos voltam tentando convencê-las a irem com eles, pressionam para que não "estraguem" tudo, mas elas resistem: "*não vamos contar nada, podem ir vocês*". Diante do impasse, acabam sendo vistos pela professora e o plano fracassando. Outra situação muito parecida ocorre, mas o sucesso dessa vez está condicionado pelo próprio professor, que não deixa de aproveitar a oportunidade para conseguir ordem e obediência. Quando um aluno ainda comemorava a situação ("*duas aulas vagas e a próxima é educação física!*"), veio à porta uma professora para antecipar a aula que seria a última do horário, mas com certa condição: "*só vou entrar se tiver tudo arrumado, todos sentados...*". Minutos depois, diante ainda de certa agitação, insistia: "*vocês querem ter a última aula? Eu vou embora, vocês tem a última aula, é o que vocês querem?*".

Com os inspetores acontece o mesmo. Embora ter que dispensar as turmas exija trabalho e preocupação, quanto menos aluno pela escola, menor as chances de problemas que envolvam os inspetores. É assim pelo menos que um deles chega a expressar. Atarefado e agitado, disse logo nos primeiros intervalos: "*Hoje isso aqui tá o 'ó', nenhum professor faltou e ninguém será liberado mais cedo, quero só ver*". Mesmo não sendo nada fácil e tranquilo para os inspetores controlar a liberação antecipada das turmas, eles acabam envolvidos também nessas situações de outras formas. De portadores da informação que tanto interessa aos alunos a "juízes" responsáveis por ajudar a eleger a opção mais conciliadora, nem sempre o inspetor é

visto como o vilão da história ou contra quem se deve voltar. É com ele, aliás, que se pode dividir a alegria e o entusiasmo de saber que se sairá mais cedo:

"*Alex, é só mais uma antecipada e vamos embora?*" [pergunta o aluno ao inspetor]. – "*Isso*" [responde Alex com naturalidade]. – "*Cara, eu adoro essa escola!*" [vibra o aluno].

Ou com ele, às vezes, que podem contar para estabelecer um consenso e a satisfação geral de uma sala. Foi o que aconteceu quando diante de um impasse entre os alunos para decidirem se teriam a saída mais cedo, antecipando duas aulas ou ficariam pelo pátio jogando futebol, a inspetora propôs uma rápida votação. Mesmo ganhando a antecipação das aulas, ela combinou com os alunos que queriam o futebol que depois dessas duas aulas, apesar da dispensa de sua sala, eles poderiam ficar, respeitando o horário da saída. "*Então antecipam e eu dispenso vocês. Os que quiserem jogar bola ficam lá embaixo até 12:20* [horário da saída da escola], *combinado*?" Assim, enquanto uns ainda comemoravam a antecipação ("*Vamos embora duas aulas mais cedo!*"), outros já se animavam com as duas últimas aulas inteiras para o futebol. Agitação que, talvez, possa justificar a constante entrada e saída de alunos que pôde ser observado naquelas duas aulas "antecipadas".

Menos conflituosa e problemática em termos das relações estabelecidas, essa é, no entanto, uma questão posta pela escola que pode acabar sendo tomada pelos alunos como deles, como pertencente às suas próprias experiências escolares. Questão pela qual se organizam, relacionam-se e vivem seu cotidiano como alunos. Pode-se, então, refletir aqui sobre outra faceta do poder nas práticas e relações escolares observadas. Não tanto por controle, condução, governo direto do outro, tampouco pelas formas de resistência e estratégias de combate. Não tanto pelo que a escola faz ou deixa de fazer com, contra, pelo ou do aluno, mas, talvez, pelo que permita que eles mesmos façam (ou não) de suas próprias experiências. Nesse sentido, não seriam os alunos que a escola estaria dispensando, mas ela própria. Deixando de dispor dos alunos pelo período de mais uma ou duas aulas, de manter uma relação quando uma de suas peças falha (o professor que falta), num momento em que está enfraquecida e vulnerável. Age, possivelmente, em defesa própria, ainda que em função da preservação das relações que tem que administrar. Contudo, com

isso, abre uma fenda, uma brecha no tempo e no espaço escolares e deixa que o aluno se ocupe dela, se preocupe ou não com ela, que pense nela e se organize em função dela. Uma fissura no cotidiano escolar, talvez tão incitativa quanto os espaços e o tempo supostamente inteiriços da escola, mas com uma importante diferença: dessa vez, não há inimigos, um jogo de forças para se inverter, alguém para voltar contra suas ações. A escola, nesse caso, não é vista como vilã e não há nada que eles possam disputar com ela. Ela já deu o que eles queriam. E assim é que se espera que, ao menos, eles pensem[26].

Muito mais constante que qualquer outro tempo e espaço no cotidiano escolar é a sala de aula. Sem qualquer interesse em analisar as aulas em termos de conteúdo, didática ou metodologia, pode-se voltar para aquilo que os alunos trazem para cena. Como se poderia imaginar, as atitudes são das mais variadas. Alunos que dormem, ouvem músicas pelos celulares com fone de ouvido, folheiam revistas, desenham, escrevem cartas, recados, diários, jogam jogos eletrônicos em aparelhos portáteis ou celulares, conversam, atiram bolinhas e aviõezinhos de papel, fazem maquiagem, aparam as sobrancelhas, viram suas carteiras de lado, sentam de costas para lousa, ficam à porta, no fundo, fora da sala, demoram-se no banheiro, mas que também, assistem aula, prestam atenção, não conversam, fazem exercícios, lição, copiam da lousa, dos colegas, da apostila, tiram dúvidas, pedem explicação, respondem perguntas do professor, ajudam colegas, emprestam materiais, apagam a lousa ou a preenchem a pedido do professor, sentam de frente, na frente, não saem da sala. Um aluno pode ter algumas dessas diferentes atitudes num mesmo dia ou um outro que está acostumado com as do primeiro tipo pode passar a tomar as do segundo e vice-versa. Com isso, dicotomias como disciplinado e indisciplinado, bagunceiro e

[26] A ideia de uma "tecnologia do eu", referida no capítulo II, poderia ser explorada aqui, mas certamente distante de qualquer ideia de um governo rígido, claro e racional. Mais oportuna, talvez, fosse aproximá-la da discussão das práticas cotidianas em termos da distinção entre *estratégias* e *táticas*, mencionada em nota. Ainda que possa gerir *estrategicamente* as relações de força a partir de um *lugar próprio* e independente das circunstâncias (CERTEAU, 2002), a escola, *dispensada* do seu lugar diante dos "perigos" que a ociosidade dos alunos poderia representar para ela, não incitaria o aluno a produzir táticas de confronto, mas, talvez, permitiria que exercesse um trabalho sobre si próprio e sobre seus próprios pensamentos em relação às suas experiências escolares.

comportado, bom e mau aluno podem ficar um pouco embaralhadas, tornando esse tipo de classificação imediata dos alunos, talvez, muito simplista e imprecisa.

No entanto, se ao invés dessas classificações tentarmos olhar para a sala de aula em função de uma perspectiva relacional e produtiva (que procura perceber as relações e o que elas permitem fazer e não o que proíbem ou impedem), talvez, algumas possibilidades (não classificatórias) possam ser pensadas. Depois de uma série de observações em sala, conversas e entrevistas, os alunos começaram a apontar que suas atitudes nas aulas estariam associadas a fatores como a relação que estabelecem com determinadas disciplinas, com os professores, o humor da turma ou do próprio professor, a época do ano ou do bimestre, o desempenho nas avaliações, algum episódio na escola ou a postura da direção: "*Como a gente vai se comportar como adulto se eles tratam a gente como criança*"; "*A bomba que soltaram na minha sala é tipo um protesto em relação às coisas que acontecem na escola, entendeu?*"; "*Ação e reação! E quando o professor é chato, você odeia a matéria, né?*"; "*Tem alguns professores que a gente presta atenção na aula, pergunta, questiona, tira dúvida, eles têm a maior paciência com a gente*"; "*A gente tem respeito por uma, por exemplo, a* [professora] *Elvira de português e com a Yolanda a gente não tá nem aí... dou risada na cara dela*". Ainda que apresentem diversos fatores, a relação com o professor ou com a disciplinas ministradas foram os mais enfatizados. Apontando nessa mesma direção, não faltam comentários dos alunos a esse respeito:

"*É só assistir uma aula do professor Junior e uma aula da professora Edite, você vai ver que os alunos respeitam demais, alguns por medo e outros porque eles realmente impõem respeito e dão liberdade para que você fale... agora se você vê uma aula da Yolanda, uma aula da Heloísa, sabe, são aulas que as pessoas que fazem farra não respeitam, mas porque o professor não tem respeito com o aluno, é cheio de dar umas alfinetadas*";

"*A professora Yolanda... a gente zoa muita ela, tira um sarro na cara dela... a gente não vai tirar sarro da cara da professora Edite, nem do professor Junior porque eles passam amor na matéria, eles fazem a gente sentir prazer em aprender... A professora Yolanda não faz questão, que nem, ela só manda todo mundo calar a boca, todo mundo ficar quieto, só que ela não sabe explicar*";

"*A gente faz pirraça, bagunça, canta, fala alto, põe celular... é assim, os meninos põem celular* [pra tocar] *lá atrás, a professora vai lá pedir para desligarem, aí aqui na frente a gente põe celular, e ela: 'quem foi o engraçadinho?' e vem correndo pra frente. Isso é porque ela não dá aula, ela não explica. O* [professor] *Junior sabe tratar a gente... é bem diferente,* [a postura dos alunos] *completamente outra*";

"*Que nem a professora de português, Elvira, ela é muito amiga dos alunos, ela procura entender todo mundo, tanto que ninguém faz bagunça na aula dela, fica quieto para ela tentar explicar... todo mundo tem um carinho com ela*";

"*Geralmente a professora quer que a gente tenha medo, e a gente não pode ter medo, a gente tem que ter respeito. O Junior, a gente respeita porque ele impõe respeito... a gente fica em silêncio pra ele dar a aula dele*";

"*A gente ficava pra fora no corredor um tempo e depois entrava na sala. Com ele* [Junior] *não é assim. Entrou na sala, ninguém mais entra, todo mundo criou um certo respeito, tanto que na aula dele ninguém mais sai da sala ou se sai não entra, não importa o motivo. Ele botou ordem*";

"*Eles* [professores] *não têm pulso firme. O professor chega lá, passa a matéria, não sabe explicar, não tem moral. Pessoal fala com o ele como quiser, trata como quiser. Falta autoridade*".

Assim, a "bagunça" ou a "ordem" na sala de aula pode, muitas vezes, estar associada não a uma essência, interioridade, de determinado aluno (disciplinado ou indisciplinado por "natureza", "gênio", "personalidade") nem por uma condição externa e anterior ("educação familiar", "classe social", "história pessoal")[27], mas às relações que estabelece na e com a escola, especialmente com cada um dos professores. Isso dependerá do que alunos e professores trouxerem para sala e da maneira como apresentarão respostas ao que o outro trouxer. Embora rigidez, severidade, firmeza e até certa intolerância/inflexibilidade (quanto ao descumprimento de alguma regra, por exemplo) sejam apontados, pelos próprios

[27] Para uma história de como o surgimento de muitos dessas ideias estão associadas às discussões no interior da história de determinadas correntes da psicologia, ver PATTO, 2005.

alunos, como elementos que mereceriam reconhecimento e respeito – contribuindo para um entendimento entre professores e alunos –, domínio do conteúdo, capacidade para ensinar, respeito pelo aluno e cumplicidade foram destacados como fatores também valorizados, especialmente para professores que não seriam rígidos e austeros no relacionamento com seus alunos. De qualquer forma, interessa notar que muitas das atitudes discentes em sala de aula, aquilo que eles fazem ou deixam de fazer, diz respeito, muitas vezes, à relação que mantêm com o professor – que pelo visto parece comportar mais do que um único e definitivo caminho.

Há também um ponto que chama a atenção de muitos alunos e que diz respeito às aulas no geral e não ao relacionamento específico com o professor. Trata-se da questão do conhecimento ensinado. No entanto, tal questão é encarada aqui no âmbito da escola como um todo e não a partir de uma aula ou de conteúdos específicos. De maneira geral, eles não sentem que o que se ensina na escola seja o que eles deveriam aprender para se preparem para o vestibular, o mercado de trabalho ou a vida fora da escola:

"*Eu fico muito preocupado porque a escola dá um conteúdo 'X', um conhecimento 'X' que é muito básico, muito fraco, entendeu, e o mercado de trabalho, o mundo lá fora, exige uma coisa muito maior*";

"*A escola não incentiva ninguém a fazer alguma coisa, eles passam a lição simplesmente pra você fazer a prova, não é pra ter conhecimento, pra você tirar notar na matéria dele, não passa alguma coisa pro seu ensino pro seu saber, pra você usar na vida*";

"*A gente tá no último ano e não teve preparo nenhum pro vestibular. FUVEST* [instituição responsável pelo vestibular da USP]? *Esquece, nunca! A gente não teve nenhuma matéria no último ano, foi só pra fazer um social, ver os amigos mesmo*".

Inclusive há alunos que frequentam, nos demais períodos, cursinhos preparatórios para o vestibular, escolas de inglês, informática, cursos técnicos e profissionalizantes como alternativa e complementação ao que é ensinado na Pedro Dangió. Parece que mesmo naquilo que, a princípio, seria uma das principais atribuições da escola, isto é, a organização do conhecimento, é possível aos alunos

um discurso contrário e uma prática alternativa. Aproveitando, talvez, ofereça-nos a possibilidade de refletirmos sobre a atualidade da questão de uma invenção do aluno que fez e faz dele uma preocupação, um objeto, um campo para o exercício de poder, em nome de um saber, às vezes, mais *sobre* os alunos do que *para* eles[28]. Entretanto, parece também que, por outro lado, é uma possibilidade de o próprio aluno falar sobre a escola e contra ela. Mesmo aqui, diante de um poder que os inventaria, que os colocaria em questão, que *saberia* sobre eles e a partir desse saber exerceria poder sobre eles, os alunos teriam algo a dizer, fazer e pensar, de modo distinto e, talvez, até contrário ao da escola.

Outras duas cenas frequentes podem contribuir para uma reflexão sobre o aluno diante da escola: a atribuição de notas por meio de "pontos positivos" distribuídos por professores e a aprovação do aluno pelo conselho escolar. Juntas, apontam para a possibilidade de jogarem com aquilo que a escola permite e encenarem aquilo que ela os obriga ou, pelo menos, espera que façam. Sem mais uma vez problematizar certas práticas pedagógicas ou recursos escolares em si, é possível, talvez, olhá-las pelo jogo que seus efeitos possibilitam para o aluno. Assim, se por um lado uma nota ou um ponto positivo pode representar um aprendizado verificado, pode também identificar uma prática, um ato ou até certa arte[29] do aluno em lidar com a escola. É preciso conquistar pontos, "tirar nota", na expressão deles, e cumprir com aquilo que seria sua missão: ser aprovado ou "passar de ano". Os pontos positivos são necessários se quiserem chegar lá. Então terão que aprender a lidar com eles e garanti-los. Muitos disseram que os vistos dos professores no caderno ou na apostila era um caminho. Todavia, a simples cópia do colega ou do livro como meio de alcançar esses vistos pareceu uma espécie de atalho estratégico.

---

[28] Questão central da abordagem historiográfica que Jorge Ramos do Ó, discutido no capítulo II, propõe.

[29] A ideia de uma arte aqui procura aproximar-se do uso que historiadores como Michel de Certeau ou Durval Muniz de Albuquerque Júnior fazem dela. Seja como uma prática ordinária, associada às maneiras cotidianas do fazer (CERTEAU, 2002) ou como uma produção de práticas e conhecimentos não pautada por princípios científicos e racionalistas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007), as ações dos alunos poderão ser pensadas como *arte* no sentido de uma *manipulação* de certas *ordens impostas* pela escola que, apesar de ordinárias e destituídas de razão científica, não deixam de ter "efeitos de poder específicos" e "podem produzir alterações" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 162).

Preencher apostilas, cadernos ou até mesmo a lousa, copiando as respostas ou a "matéria" do colega, do livro ou da própria lousa, inventando, às vezes, respostas inspiradas em letras de música, na imaginação ou até mesmo nos próprios enunciados, são práticas que, de uma maneira ou de outra, procuram atender ao que a escola propõe, mesmo que não passe de uma grande encenação, reconhecida pelos próprios alunos. Talvez até mais do que isso: investida com dedicação e que pode ser voltada contra a escola para se "livrarem" daquilo que pode ser não apenas um controle de aprendizado, mas também de atividade, de ordem, de "disciplina", de obediência etc. Independentemente disso, acaba sendo também algo com que os alunos podem jogar em suas relações com a escola. Suas inúmeras falas a respeito não deixam muitas dúvidas:

"*Se o aluno tiver o visto, o caderno completo, pronto, não importa se ele copiou ou não copiou*";

"*Aqui é fácil passar de ano, é só vir pra escola, copiar a matéria que você já tem quatro pontos. Aí falta pouco. Só no social com o professor mais um pontinho e pronto, cinco pontos. Você ganha tudo com os vistos*";

"*Tem muito professor acostumado a só passar cópia de matéria, entendeu, passar na lousa e mandar a gente copiar, o que eu acho, sempre achei isso ridículo, cara... não faço até hoje, só que eu tenho nota baixa porque não copio a matéria e não ganho os vistos*";

"*Aí a gente escreve qualquer coisa e ganha nota sem saber, ele* [professor] *pega a apostila e vai vistando, eu já escrevi letra de música pra você ter noção*";

"*Ele* [professor] *não olha, vê a primeira e a última* [questão] *e põe visto, é isso que ele faz*";

"*Então a gente pega de qualquer pessoa e acaba copiando, pega de alguém da outra sala que já fez, copia e entrega, ela* [professora] *olha não olhando*";

"*Se você apresenta o material, você já ganha nota, eu acho nada a ver isso*";

"*É, a gente nem lê, só copia, você põe na mesa, ela* [professora] *assina, nem corrige*";

"*Faço uns rabiscos, letras de música, você pega o próprio enunciado e copia de novo, muda ele um pouquinho assim e fica resposta*".

Além de consciência, indignação, discordância, incompreensão e certa engenhosidade, não faltam humor e ironia a alguns alunos, que encerram a cópia tão logo tenham obtido o visto, mesmo que não tenham terminado:

"*Fiz até de caneta, sabia que não ia errar, professora* [brinca um deles ao receber o visto]";

"*A gente vai na sala do outro, empresta, copia do outro... tenho três apostilas* [iguais] *de matemática, uma feita da página 2 a 10, outra peguei de um muleque ali, da página 10 a 13 e outra da 13 a 15. Se ela pedir uma página, entrego uma apostila; se ela pedir outra, entrego a outra. Tem que ter um certo controle* [risos]".

Já a aprovação pelo conselho, instrumento que a princípio serviria para a escola como um todo avaliar o desempenho, as condições e o potencial do aluno, além de representar mais força para esse conselho, pode acabar servindo como recurso dos próprios alunos. Sabendo que poderão contar com o conselho para serem aprovados em uma ou duas matérias, os alunos consideram essa possibilidade caso estejam enfrentando alguma dificuldade em determinada matéria ou com certo professor. Com isso, podem "desistir" de acompanhar algumas aulas, de fazer trabalhos ou provas e de estudar para uma matéria que considerem não ser mais possível obter "média" (notas suficientes para a aprovação regular). Dizem saber também que mesmo assim é preciso cuidado. Não "estourar" por faltas (ter frequência às aulas dentro do mínimo exigido), ter bons desempenhos nas demais matérias e ser considerado um "bom" aluno pela maioria dos professores (seja por comportamento, desempenho ou proximidade) são medidas a serem tomadas por aqueles que esperam ser aprovados pelo conselho da escola. Dessa forma, os alunos praticam esse jogo calculado, cuidadoso e que permite de certa maneira disporem desse instrumento ao seu modo, conforme suas estratégias e necessidades:

"*Pra você ter uma noção, ela* [professora] *não se preocupa, ela não tá nem aí. Já repeti na matéria dela, só que só na matéria dela... então aí eu passo pelo conselho*";

"*Bom, eu tentei falar com ela* [professora]*, não deu certo, eu vou reprovar dela, mas eu sei que o conselho passa se for uma só... tem que ter ótimas notas no resto das matérias. Uma de exatas já é complicado, duas de exatas já reprovaria...*";

"*Então, matemática eu já larguei, o professor não explica... esse já sei que já era. Eu tenho que ir melhor nas outras. A presença também conta. Você sendo sempre um bom aluno também*";

"*Na matéria da* [professora] *Heloísa, eu me comporto mal. Mas na da Edite, do Junior e da Yolanda, eu me comportando, uma professora só não vai poder fazer nada... o que conta é a maioria*";

"*Esse ano vou ser promovida pelo conselho, eu acho... a presença conta, seu comportamento também. Posso tá com nota vermelha em matemática, mas aí eu frequento as aulas, sabe, aí já conta...*";

"*Acho que vou ficar de matemática, mas eu tenho comportamento bom nas outras matérias, inclusive nessa... reprovar não* [vou] *porque acho que fico só de matemática*";

"*Eu já passei pelo conselho ano passado*";

"*Eu também*!".

No entanto, o jogo não para por aí. Segundo o que alguns alunos disseram, parece que os próprios professores valem-se da possibilidade de contar com o conselho para tentar evitar que alunos que tenham alcançado antecipadamente média suficiente para aprovação não deixem de se esforçar, fazer trabalhos e provas e, evidentemente, comportar-se em sala durante o último bimestre. Ou pelo menos é assim que procuram fazer com que os alunos pensem: "*Já passei, mas não posso rebaixar minha nota senão o conselho me segura*"; "*Se tirar uma vermelha no último bimestre tem que passar pelo conselho*"; "*Você não pode diminuir a nota... a professora que falou na sala*". Por outro lado, há também alunos que estabelecem

uma prática alternativa ao próprio conselho escolar. Mesmo que esse venha a reprová-los, consideram a possibilidade de realizarem uma prova organizada pelo Ministério da Educação (MEC) ou um curso supletivo. Alguns inclusive já sabem da própria alteração recente da legislação que fixou em 18 anos a idade mínima exigida para frequentar esse tipo de curso[30], visando justamente coibir que alunos em idade escolar regular não viessem a cursar supletivo como alternativa à escola comum. Outros, ainda que não soubessem dessa nova exigência, não pareceram se importar em esperar atingir a maioridade:

"*Se não passar vou para o supletivo. Já fiz dezoito* [anos], *senão* [caso passe] *fico no normal, senão não aprende* [no supletivo]".

"*Vou bombar* [reprovar], *por falta, então não tô nem aí. Só venho por conta da minha vó e pra ver os amigos. Já repeti duas vezes, já posso fazer supletivo*. [Mas qual é sua idade?] *Dezesseis* [anos]... *não pode? Não é justo, já reprovei dois anos... ah! Eu espero* [completar dezoito anos] *então, não tem problema*";

"*Eu deixo rolar, cara. Me deu nota, me deu; não deu, não deu. Se quiserem me segurar no fim do ano, me segure, depois eu faço a prova do MEC, porque conhecimento eu tenho, então, eu sinceramente já abri mão*"

Deixar ir para o conselho, mas com chances de aprovação; descartar uma ou duas matérias, mas cuidar para que se saia bem nas demais; encenar a realização de um exercício ou trabalho, mas não deixar de copiar do colega; não aprender, mas pontuar; não ser aprovado, mas encontrar uma solução, enfim, tentar de alguma forma inverter e devolver à escola aquilo que ela lhe exige ou coloca. Nesse caso, ser aluno, parece, é também conviver com esse, nesse e por meio desse tipo de jogo. É, talvez, ver o mundo, ou pelo menos sua vida escolar, a partir dessas possibilidades e agir em função delas. É ter, quem sabe, que aprender também a lidar com o que a escola faz ou pretende fazer dele, com aquilo que ela permite, coloca ou obriga. É contribuir, ao pensar, (re)agir, ver ou sentir, com a própria ideia de sua invenção como aluno, com esse jogo de poder que pode acabar por constituir sua própria

[30] Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008.

experiência escolar. Entretanto, nem sempre da mesma maneira, em relação às mesmas situações, como o esperado, sem alternativas ou outras possibilidades.

Parece não importar quão variadas sejam as situações que se deparam os alunos diariamente. Quanto mais cenas são observadas e repetidas no cotidiano escolar, mais possibilidades desse jogo entre aluno e instituição podem ser pensadas. Disputas que se baseiam na tentativa de controlar o outro ou de escapar de um controle, de conduzir a conduta ou desviá-la, de fortalecer e ampliar um governo ou enfraquecê-lo e limitá-lo. Há também relações que se consagram ou fracassam, práticas que funcionam ou precisam ser revistas, discursos que se acionam ou se calam. Embora seus resultados nem sempre sejam conhecidos e esperados, um dos seus possíveis efeitos parece ser pensarmos numa invenção constante do aluno, posto sempre em questão e em contínua produção por ser ao mesmo tempo objeto e sujeito de poder. Assim, observar o cotidiano escolar e refletir sobre as experiências dos alunos pode permitir pensar esse jogo de produções e efeitos que as relações de poder na escola põem em circulação. Isso, talvez, possa nos ajudar a problematizar o próprio aspecto *produtor* e *relacional* do poder e as possíveis diferenças que venha a introduzir na ideia de inventar cotidianamente alunos.

Uma sequência de cenas quanto ao entrar e sair da escola também pode ser observada. A mais frequente e que poderia ser chamada de "oficial" é a entrada inicial e a saída final dos alunos. Se, por um lado, essa seria uma das cenas mais regulamentadas da escola como um todo (com horários fixos, espaço bem demarcado, funcionários a postos, regras específicas, controle fronteiriço, indispensável e infalível), por outro, pode estar repleta de oportunidades para a manifestação dos alunos. A cada um dos seus elementos mais formais e rituais, pode ser contraposta uma atitude, uma prática, que faz da situação mais um jogo, outra possibilidade de disputa e novas oportunidades para o exercício de poder na escola. Uma batalha de fronteira, na qual talvez nenhum dos lados possa se sentir num campo completamente próprio e seguro. Aliás, ao contrário do que possa parecer, é a escola que, talvez, devesse estar mais preocupada, pois é ela que está prestes a ser "invadida". E se chega a realizar algum tipo de *governo*, *domínio* ou uma espécie de "colonização" dos alunos, como sugere algumas das teorias vistas neste trabalho, é

em seu próprio território que isso ocorre – exigindo um máximo de cuidado se quiser, ao menos, manter a "casa" dentro de uma ordem que lhe seja favorável.

A entrada na escola, dessa forma, mesmo diante de insistentes avisos e ameaças de que não mais entrarão, é marcada, regularmente, pelo atraso e pela pressão de mais de uma dezena de alunos. Naquele comunicado já citado, está inclusive determinado no primeiro item o horário de entrada e, em destaque, um limite de dez minutos, além de uma observação de que não existirá "segunda aula" (permitir a entrada dos alunos ao final da primeira aula). No entanto, os alunos vão aos poucos esgarçando o limite estipulado, conquistando a entrada na "segunda aula" e, ainda que sujeitos ao risco de serem mal recebidos, ameaçados ou barrados, conseguem, independentemente dos motivos, imprimir uma dinâmica diferente daquela que pretendia a escola. Explicações, justificativas, estratégias e episódios envolvendo atraso dos alunos não faltam:

"*Pô, um acidente ou outro sempre acontece*";

"*Às vezes eu falto na aula só pra não chegar atrasado*";

"*O ônibus quebrou e a gente atrasou... não podia voltar* [para casa], *minha mãe ia reclamar... ficamos rodando de ônibus... cê vai até o ponto final* [última parada] *e volta, só olhando as 'Maria catraca'* [mulher que paquera o motorista ou o cobrador de ônibus]";

"*Quantas vezes ele* [diretor] *falou assim: 'Ah, segunda aula ninguém vai entrar'; aí chega outro dia, todo mundo atrasado entra... fala que a partir de amanhã não vai ter segunda aula, que vocês estão abusando, que vocês acham que é festa. Realmente tem gente que abusa, mas tem gente que enfrenta trânsito, que mora longe, eles não podem impedir a entrada desses alunos*";

"*Quando voltamos das férias era um tal de 'a partir de segunda-feira só entra com uniforme', 'vai ter que entregar carteirinha pra entrar na escola', 'o portão fecha 7:15 e não entra mais na segunda aula'... mas entra tudo na segunda aula do mesmo jeito*".

Além dos atrasos, uma ocupação do espaço de entrada também é marcante e pode ter efeitos sobre o entrar, o sair ou mesmo o permanecer do aluno na escola. É um espaço que pode servir de referência para experiências escolares entre alunos, ainda que do lado de fora da escola e, ao mesmo tempo, para um estabelecimento de relações de poder com a instituição escolar, pressionando-a em seus próprios limites espaciais. Assim, às suas maneiras e por diferentes razões, logo cedo, e às vezes até trinta minutos antes do horário da primeira aula, vão ocupando o entorno e as "franjas" deixadas pela escola (já dentro de seu portão principal, mas ainda sem acesso às salas de aula e sem o controle dos inspetores). A saída não é diferente. Ficam pelos arredores e permanecem por um bom tempo (até mais de uma hora caso tenham sido dispensados mais cedo). Motivos não lhes faltam. Seja por virem de carona com os pais que trabalham mais cedo ou vem buscá-los um pouco mais tarde; por serem liberados antecipadamente; por terem que esperar dar o horário para irem ao trabalho, estágio ou algum outro curso ou mesmo para poderem ficar um pouco mais com os colegas, matar aula, fumar, namorar, brincar, esperar ou conversar, os alunos fazem da frente da escola um lugar marcado *exclusivamente* por eles, em que podem definir e imprimir uma dinâmica própria e distinta das experiências que ocorrem no interior da instituição escolar. De qualquer forma, conseguem opor ao espaço demarcado e trancado da Pedro Dangió um espaço próprio, ainda nos limites físicos da escola, mas que utilizam ao seu modo e para acessar ou deixar (no horário, atrasados, liberados ou clandestinamente) o outro lado da fronteira que separa dois mundos distintos ainda que interligados pelos próprios alunos.

Fiscalizando essa migração, estão os inspetores. Seu papel ali é justamente impedir que as regras sejam desrespeitadas e fazer com que tudo funcione conforme o protocolo. Tarefa nada fácil, pois implica um confronto direto com os alunos no exato momento em que estão atravessando de um mundo para outro. Como em qualquer fiscalização de fronteira, é preciso verificar quem entra, como, quando, carregando o quê. Em função disso, por si só, esse já seria um momento de certa tensão. E se fosse só isso, restaria ao aluno apenas a possibilidade de "contrabandos" disfarçados e migrações "clandestinas", como poderá ser visto adiante. Contudo, parece que aqui a relação com o funcionário faz alguma diferença. Como exerce poder sobre o aluno (quem entra ou não, em que circunstâncias, como, quando), o

inspetor está sujeito a sofrer dos efeitos de poder que ele provoca (o que faz dele alvo das ações e reações dos alunos que, por sua vez, estão sujeitos a novas investidas do inspetor). Ambos, dessa forma, podem jogar com a situação, mas é preciso cuidado com seus efeitos (para que uma entrada "irregular" não possa lhe prejudicar ou que não sejam impedidos de entrar, por exemplo). Parece, então, que mesmo a força de certo protocolo de conduta dos inspetores não garante que a relação estabelecida com os alunos esteja definida e que eles reagirão da mesma maneira ou da forma esperada. Isso é o que parece ocorrer quando se repara nas falas dos inspetores ou nas expressões dos alunos numa situação de atraso em relação ao horário da entrada. "*Se chegar atrasado de novo, não vou deixar entrar... cadê o uniforme... essa blusa não está curta demais não, mocinha... isso são horas?*" são frases de uma inspetora que puderam ser ouvidas nessas situações. Já as reações dos alunos, mais do que somente falas e reclamações, estão marcadas por manifestações e atitudes variadas: fazem expressões faciais de raiva, aborrecimento, insatisfação, desprezo, incompreensão, indiferença; abaixam a cabeça; viram o rosto; passam reto; aceleram o passo; nem olham; desaceleram; param; olham; ouvem e também tentam se justificar ou discutir.

Mesmo as regras estipuladas para o ingresso na escola sofrem desse enfrentamento com o aluno. É o caso, por exemplo, da utilização do uniforme. Exigido pela escola (que conta com uma camiseta própria, mas que aceita o uso de uma roupa similar), a questão é motivo frequente de discussões, enfrentamentos e ameaças. Se é na utilização do uniforme que a escola empreende parte dos esforços para estabelecer organização e controle sobre os alunos, parece que é também por meio dessa mesma questão que eles aproveitam as possibilidades de se posicionarem e responderem à escola. Assim, várias maneiras de lidar com a questão do uniforme podem ser observadas. Há os que vêm com o uniforme por baixo de outras camisetas e blusas ou mesmo por cima; trazem outras roupas na mochila e depois de entrar se trocam; cortam mangas e gola do uniforme; vêm com a camiseta exigida, mas não com a calça ou a bermuda; combinam parte do uniforme com roupas coloridas, estampadas ou esportivas; vestem miniblusas decotadas, acima do umbigo ou regatas; e, ainda, os que insistem em vir sem qualquer uniforme. A questão parece longe de estar resolvida e a regra parece não ser respeitada por todos, da mesma

maneira ou pelos mesmos motivos. Com isso, os alunos podem encontrar aí mais um jogo, possibilidades para o exercício de algum poder ou mesmo formas de reagirem a este. Algumas falas dos alunos tocam justamente essas questões:

"*Tem menina que vem de shorts do Palmeiras* [time de futebol], *com calça de Aladim* [personagem de conto literário] *toda colorida, com calça branca. Eu venho com a roupa que eu quero*";

"*O diretor passa na sala: 'ninguém vai entrar'* [sem uniforme]. *Eles só falam... Você vê direto shorts de ginástica, roupas minúsculas,* [chinelo] *Havaianas...*";

"*Ah, tipo assim, seria justo se todos respeitassem, se o diretor exigisse de todos, mas não é isso que acontece*";

"*O diretor não tem nem como falar 'agora você, você e você não vai entrar na escola. A metade da escola não vai entrar*";

"*Aqui você pode entrar de chinelo. Ele* [diretor] *me vê com a bermuda branca e fala 'não vem que você não vai entrar'* [amanhã]. *Aí passa outro na minha frente com bermuda igual, sabe... depende muito também se eles vão com sua cara*".

O controle da entrada e saída da escola exercido na Pedro Dangió, portanto, é uma cena em que os alunos, apesar de serem o principal alvo, estabelecem diversas maneiras de reação, nem sempre tão previsíveis ou simplesmente contrárias à escola e àquilo que ela representa. Esse parece o caso de alunos que reivindicam o direito de assistir às aulas mesmo que estejam atrasados ou sem uniforme. Ou ainda, de alunos que, ao encontrarem resistência para acessarem a escola, utilizam de passagem "clandestina"[31] para entrarem – o que é uma inversão da própria utilização que fazem dessa passagem, geralmente usada para saírem. Podem também "contrabandear" para o interior da escola tudo aquilo que precisem para uma manifestação própria, em reação ou não à instituição. É assim que conseguem usar roupas que os agradem mais, mesmo que tenham que ingressar com elas debaixo do uniforme ou nas

[31] Existe de fato uma passagem "não autorizada" pela qual os alunos conseguem entrar e sair da escola. Embora não saiba exatamente onde e como funciona, em diversas ocasiões falaram do assunto e foi possível conversar com alunos que tinham acabado de usá-la para saírem, entrarem ou até mesmo, durante um intervalo, saírem e voltarem, por exemplo.

mochilas; trazerem bolas e outros acessórios esportivos; cigarros; bombas; fogos de artifício; e até mesmo drogas não legalizadas. Mais do que confrontarem a escola, precisam antes de tudo disfarçarem materiais, usarem passagens secretas, ocuparem os espaços ao redor, chegarem muito antes ou atrasados, irem embora mais cedo ou muito depois, ganharem a simpatia do inspetor ou evitarem ser descobertos por ele. Além de estratégias de combate, produzem, seja com o que trazem ou com o que a escola permite, algo deles e que poderá ou não ser utilizado por eles ou pela própria escola. Todavia, a cada passo, a cada movimento de um dos lados, uma atitude, um gesto, uma reação do outro parece ser possível. É o que parece quando alunos que são barrados, por atraso, insistem em entrar, ainda que clandestinamente, para assistir às aulas. Mais do que não perder aula, no entanto, refletem, questionam, discordam e reagem, antes de tudo, à situação, buscando por alternativas e soluções próprias como pular para o pátio e esperar o intervalo para poder finalmente entrar para aula:

"*A hora que eu cheguei, eu tava no portão e ele* [diretor] *na porta. Aí ele começou a gritar, falando assim: '8:15, filha, você não vai entrar, pode ir embora, vai embora daqui agora'. Eu comecei a chorar, fiquei muito nervosa e não fui embora! Entrei!* [pela passagem já mencionada]";

"*Eu fiquei uma hora no trânsito e ele* [inspetor] *não deixou eu entrar, aí eu pulei o portão. Eu pulei porque acordo 5:30 da manhã e eles não me deixam entrar? Como eles proíbem o aluno de entrar na escola? Porque eu estava atrasada fecham o portão na sua cara*".

Assim, aos horários estipulados e precisos, opõem-se os atrasos regulares; ao espaço demarcado por uma sequência de portões, uma ocupação das "franjas" (dentro, mas ainda não sujeito às regras do interior da escola); aos funcionários protocolares, diferentes formas de relação e reação dos alunos; às regras como a do uso de uniforme, diversas variações e "infrações"; ao controle de quem entra e sai, passagens "clandestinas" e "contrabandos"; ao indispensável, pequenos desvios; ao infalível, uma oposição contínua e, quem sabe, minúsculos reveses. Com isso, onde quer que a escola atue, o aluno poderá se manifestar, produzir, reagir, disfarçar, contornar, repensar toda uma série de atitudes, situações, práticas, discursos e relações. Poderá, dessa forma, estabelecer inúmeras oposições, disputas e jogos

diante daquilo que a escola permitir ou mesmo proibir, pois ainda que proíba, um dos seus efeitos, como se vê, é uma incitação a produzir. Produção que pode, ao contrário de impedir, contribuir com a ideia de uma invenção rotineira do aluno, assentada numa concepção específica das relações de poder.

Pela própria dinâmica do poder que envolve essas experiências escolares dos alunos, não precisaríamos ver nisso ou procurarmos por rupturas e revoluções (nem crise ou desconstrução)[32]. Ao contrário, talvez possamos percebê-las como frutos de um poder que produz, relaciona, mas requer liberdade de escolha e resistência[33] a ele próprio para se manter. Um poder que está incrustado nas relações pessoais e delas provém, que nada mais é do que nossa vontade, nosso desejo de conduzir a conduta dos outros ou a nós mesmos[34] e que está por toda parte numa instituição que tem por fim educar os demais. Dessa forma, o que as experiências dos alunos podem mostrar é que suas ações e reações na e contra a escola não podem resultar no fim do poder das relações escolares, mas apenas multiplicá-lo, fazê-lo circular e renová-lo. O que se quer aqui é justamente perceber que, antes de significar um mal ou um bem em si, qualquer invenção do aluno pensada em termos dessa concepção de poder não pode, sem muitos problemas, livrar-se dessa inevitabilidade das relações de poder. Assim, mais do que uma oposição e luta contra a escola, os alunos, ao também exercerem poder, contribuiriam com a própria ideia de sua produção como aluno. É por esse encontro com o poder – isto é, por participarem inevitavelmente de relações que pretendem governá-los, tomando-os como questão e preocupação e contra as quais

---

[32] Não seria nem preciso se reportar à literatura acadêmica para exemplos de como a educação escolar é constantemente pensada em termos de "crise". A sensação generalizada, transmitida por televisão, jornais, revistas e constantemente reproduzida no senso comum, é de que a escola pública no país estaria em crise. Mesmo assim, Ramos do Ó (2005), Veiga-Neto (1997) e Popkewitz (1998), com suas respectivas ideias sobre a tese da imperfeição permanente, a proposta de uma genealogia da crise moderna e as análises das reformas escolares, permitiriam pensar que a própria ideia de crise é uma construção histórica e social que multiplica e amplia as intervenções e regulações de poder, sendo possível, antes de tudo, problematizá-la.

[33] Não é demais lembrar que Foucault (1995; 2000; 2004; 2007a) aproxima as ideias de resistência e liberdade com a de relações de poder, que se apoiariam, exerceriam e dependeriam justamente da existência de sujeitos de alguma forma livres e com possibilidades de resistência.

[34] Não faltam referências também a essa concepção de poder como ações destinadas à condução das condutas alheias ou de si. (FOUCAULT, 2007a; 2004; 2004a; 1995).

de alguma forma eles podem reagir – que poderíamos pensar, então, numa contínua e cotidiana invenção do aluno.

Nessas cenas de entrada e saída escolares, é importante notar também que há pelo menos duas maneiras de os alunos pressionarem a escola. Ambas apoiadas num raciocínio numérico simples e aparentemente eficaz. Quanto mais alunos, maior força terão. Assim, uma multidão de alunos atrasados consegue a esperada (e a princípio proibida) entrada na "segunda aula". Como afirmaram alguns: "*Sei que vai ter mais gente, então dá pra arriscar vir pra segunda aula*"; "*Eles falavam: 'ninguém vai entrar atrasado'. Aí porque uma turma inteira entra na segunda aula, eles falam: 'não, ninguém mais entra', mas o pessoal mora longe e chega atrasado, fazer o quê?*", "*Eu penso assim, se tiver gente eu sei que vou entrar, se não tiver não entro... Tem hora que a gente aproveita. Toca o despertador pra chegar na primeira aula e eu desligo já*". Se a pressão com base na quantidade funciona para entrarem atrasados, parece que para não virem à escola também dá certo. Não raras vezes, uma sala inteira ou todas as salas de um ano combinam entre eles de não virem, pressionando a escola e os professores para não atribuírem faltas, darem trabalhos ou provas. Faltas coletivas dos alunos em vésperas de feriados, após excursões com a escola ou em semana "perdida" ou "morta" (marcada por reuniões, avaliações do governo, paralisações, festividades, problemas estruturais da escola e quaisquer outras atividades que impliquem a não realização de aulas por um, dois ou três dias na mesma semana) puderam ser observadas durante a pesquisa. É o que resume a constatação de uma inspetora e uma professora, respectivamente: "*Aula tem, os alunos que não vieram*"; "*Veio observar o quê hoje, aluno não tem*". Momentos, talvez, em que os alunos tomam à frente, organizam-se e contam com certo efeito da coletividade para interferirem na dinâmica e no cotidiano escolares. Nesse caso, ao menos, é a escola que tem, então, que responder, aceitar ou contra-atacar ao que os alunos colocam.

Se na entrada a pressão é por entrarem atrasados, lá dentro pressionam para sair mais cedo, especialmente com a frequente e já comentada falta dos professores. Diante de um protocolo específico para a liberação das turmas (também já citado neste trabalho), que determina que os alunos devem esperar pela dispensa na sala até

que o inspetor autorize a saída, há enorme pressão para que sejam liberados o quanto antes e que não precisem esperar na sala. Dessa forma, os alunos ganham os corredores, pressionam o inspetor, discutem e, muitas vezes, quando estão em grande quantidade, obtêm a liberação de imediato. Não raro, porém, o inspetor reage, ameaça de segurá-los mais tempo, manda-os de volta para sala, discute, fala alto e também consegue reverter a situação – o que faz com que esta seja, por vezes, de impasse, tensão e certa indefinição, permitindo mais uma possibilidade de jogo de forças e relações de poder entre os envolvidos. Jogos em que as estratégias, muitas vezes, apoiam-se na diferença numérica entre os envolvidos ou na autoridade investida num indivíduo, mas que, às vezes, contam com relações pessoais, estabelecidas uma a uma, para a produção de resultados desejados por ambos os lados: "*Tia* [inspetora], *libera logo minha sala, vai...*", solicita um aluno. "*Tá bom, podem sair*", concorda a inspetora. Aluno que quer sair mais cedo, inspetora que não vê a hora de dispensá-lo. No entanto, nem sempre em pé de guerra, com conflito, discussão ou maiores impasses – o que não significa, no entanto, ausência de poder, de condução de condutas, de utilização de estratégias, de obtenção de efeitos desejados ou inesperados, mas talvez "apenas" uma sutileza das estratégias, um pequeno desvio, uma rota alternativa e uma multiplicação das possibilidades.

Tão cheio de situações quanto o entrar e sair da escola, é o permanecer nela, e as cenas são muitas, ainda que se repitam diariamente. Já nas primeiras observações, além de tudo o que foi apresentado até aqui, duas situações apareceram frequentemente: a ocupação do pátio da escola pelos alunos e o "matar" ou "cabular" aulas (ausentar-se da sala sem autorização da escola). As duas, aliás, podem aparecer associadas, inclusive. Aulas "cabuladas" resultam, muitas vezes, em ficar no pátio (escondido ou não); pátio ocupado pelos alunos pode facilitar "matadas" de aulas. Entretanto, há uma série de maneiras de realizar cada uma delas. A ocupação do pátio, por exemplo, pode acontecer em função do intervalo; da aula de educação física; de uma aula vaga; uma prova finalizada; uma expulsão da sala ou mesmo uma "cabulada". Embora por motivos bastante diferentes (do regulado, como a aula de educação física ou o intervalo, ao transgredido, como o matar aula, passando pelo esporádico, como uma aula vaga), a cena de ocupação do pátio pelos alunos parece não guardar essas diferenças, isto é, uma vez no pátio o cenário não parece mudar

muito, independente do motivo que os levou até lá. Parece que a relação dos alunos com aquele espaço e o que eles fazem desse e nesse, mais do que a razão por estarem ali, é o que marca a cena e dá o tom[35]. Assim, parece difícil até diferenciar, por exemplo, uma aula de educação física de um intervalo, uma aula vaga ou uma cabulada. Não fosse a presença do professor, uma maior movimentação em torno da cantina, salas de aula vazias, alunos de diferentes anos sentados juntos e insistentes pedidos de empréstimo de dinheiro entre eles para comprar lanche na cantina[36], essas cenas de ocupação do pátio poderiam ser confundidas ou intercambiadas. "*Educação física é aula vaga. Você joga vôlei, mas joga se quiser; se quiser fazer aula, você faz, se você não quiser, não faz*"; "*Eu cabulava aula de português só que ficava lá embaixo* [no pátio] *com o pessoal*"; "*Depois do intervalo, tenho duas aulas da Yolanda, você acha que eu vou voltar?*"; "*Tô só cabulando de leve... eles nem sabem de que sala eu sou*". Por outro lado, chama atenção, por exemplo, a organização e o entendimento dos alunos entre si em relação ao jogo de futebol, vôlei ou "empréstimo" de dinheiro. No caso dos esportes, organizam torneios, montam times, estabelecem calendário, formam torcidas, fazem batucadas, arriscam coreografias, definem juízes, desfazem conflitos, entram em acordo e socorrem os próprios colegas em caso de lesões leves. Já quanto aos empréstimos, organizam-se em duplas, trios, dividem-se para pedir dinheiro, somam suas economias, contribuem, alternam-se, disputam para ver quem consegue obter maior quantia, vangloriam-se pelo sucesso obtido, mas também oferecem, repartem ou deixam de comer seus lanches em favor do colega. Seja como for, acabam imprimindo certa dinâmica no espaço imposto pela escola por meio da utilização, dos usos que fazem desse espaço e abrem, assim, uma

---

[35] Michel de Certeau (1985; 2002) é quem, mais uma vez, propõe um debate relevante em termos dos *usos* que os indivíduos dão ao que lhes é imposto por determinada ordem espacial ou linguística, por exemplo. Associa, dessa forma, uma ideia de uso, utilização, modos de emprego, com as práticas cotidianas de indivíduos que, a partir do que têm diante de si, realizam pequenas operações, golpes, artimanhas para utilizar, manipular ou alterar uma situação, um lugar, um discurso ou uma relação de força. Ao contrário de uma análise sobre a produção desses espaços, Certeau (2002) propõe observarmos o *consumo* cotidiano que o indivíduo realiza astutamente quando, por exemplo, "*cria para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar*" (p. 92-93).

[36] Trata-se na verdade de pequenas "doações" e não de "empréstimos", já que não receberão aquela quantia de volta ou, pelo menos, não em termos de devolução direta, mas talvez em troca de pequenos favores, consideração ou compensação num futuro pedido de dinheiro "emprestado".

possibilidade diária de jogos, disputas, alternativas ou mesmo pequenos desvios em relação ao que têm diante de si – o que pode acabar marcando certa força diante da escola, que mesmo num espaço em que é ela quem define e que estabelece regras, são os alunos que podem acabar, muitas vezes, controlando o que ali ocorre ou se faz e aos seus modos.

Por sua vez, as "matadas" de aula, embora encontrem no ficar (ou se esconder) no pátio seu melhor aliado, não se resumem a isso. Idas frequentes ao banheiro, saídas para beber água, comprar algo na cantina, emprestar material de outra turma ou da escola, ir conversar com a direção, coordenação ou inspetoria são alternativas que podem funcionar. Seja como for, permitem que o aluno disponha de mais alguns recursos caso não queira cumprir com o que a escola tenta lhe obrigar. Cria, aliás, algo com que a escola tenha que se preocupar e reagir. De qualquer forma, abre e acirra certas disputas, produz indefinição, confere espaço ao exercício de poder e faz com que o aluno possa ter que "aprender" a enfrentar esse tipo de situação e "saiba" jogar com ela. Talvez seja desse outro tipo de "saber" e dessa "aprendizagem" que se possa pensar a partir deste trabalho. Assim como a própria escola produziria e acumularia, além dos saberes curriculares, outros conhecimentos sobre comportamentos, aptidões, percursos biográficos de cada estudante (RAMOS DO Ó, 2007), os alunos teriam que lidar com inúmeras situações em que o que estaria em jogo não seriam somente os conteúdos curriculares, mas as próprias relações de poder. Poder que atravessa todas as práticas e relações escolares e que exige respostas, reações, contrarreações, resistências, reversões, maneiras de lidar, usos, táticas e estratégias – o que não deixa de representar certa "aprendizagem" e algum "conhecimento" sobre as próprias experiências escolares e seus limites, possibilidades, alternativas, desvios, indefinições, imprevistos e contingências. No sentido aqui pretendido, uma invenção do aluno estaria, dessa forma, mais relacionada com esses tipos de "conhecimentos" do que aqueles associados ao currículo escolar. E se está correto dizer que o saber curricular contribuiria na constituição do indivíduo, pois organizaria suas maneiras de ver, pensar, falar, agir, e sentir (POPKEWITZ, 1994), talvez essas "aprendizagens" nas e pelas relações de poder e os "conhecimentos" daí decorrentes possam, se não constituir, ao menos

permitir pensar numa invenção diária de alunos e nas diversas possibilidades de existência que se abrem a partir desses relacionamentos escolares[37].

Assim, outras duas situações podem ser pensadas em função dessas ideias e talvez sirvam para explorar um pouco mais algumas experiências escolares em função das relações de poder estabelecidas no interior da escola. É o caso da realização da prova SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e de uma atividade chamada "VIVA JAPÃO", já mencionada neste trabalho. Ambas propostas pela Secretaria da Educação são atividades realizadas na própria escola e que colocam alunos, professores, inspetores, coordenadores e diretor uns diante dos outros e que exigem de cada um deles algum tipo de manifestação. São propostas, no entanto, vindas de fora, que se deparam com aquilo que ocorre cotidianamente na escola e que pode modificar determinada ordem a partir das práticas e dos empregos que ocorrem no seu interior. Mesmo um instrumento como o SARESP, voltado para a avaliação do rendimento escolar, pode ter sua realização marcada por exercícios de poder que permitem refletir sobre as experiências escolares para além dos aprendizados em termos dos conteúdos curriculares. Desde os preparativos até o dia do exame, não faltam situações nesse sentido. Enquanto a escola realiza um simulado da prova sem comunicar antecipadamente com a justificativa de que ninguém falte intencionalmente, os alunos, por sua vez, questionam justamente por não terem sido avisados, o que poderia evitar que alguém perdesse a oportunidade de fazer o simulado por não saber de sua realização: "*marcam* [simulado SARESP] *e não avisam, isso é um absurdo, e quem faltou?*", reclama um dos alunos. "*Se não for assim, eles nem aparecem, ninguém vem fazer*", defende uma professora. O que não impede, no entanto, que venham fazer a prova sem levá-la a sério: "*Chutei* [as respostas] *mais que o Romário* [jogador de futebol]; "*nunca nem vi o gabarito*"; "*se fui bem? Nem li*". Ou ainda, que a maior preocupação seja exatamente com o horário em que poderão sair da prova. Assim, no dia da prova, uma única questão parecia escapar à rígida organização montada por fiscais, monitores e supervisores externos, rompendo o incomum

[37] Embora a ideia de currículo escolar possa ser ampliada a fim de comportar também aprendizagens comportamentais proporcionadas pelo estar na escola (ver SILVA, 2003; 1999), o saber curricular tomado como referência aqui se limita aos conteúdos das disciplinas escolares.

silêncio dos corredores: qual seria o tempo mínimo da prova para poderem ser dispensados mais cedo? Pergunta compreensível e recorrente tendo em vista o cotidiano da Pedro Dangió, mas capaz de gerar dúvidas na organização, insatisfação nos alunos, impaciência, incompreensões e oposições. "*Regras são regras. Você não tem na sua casa, não?*", dizia um supervisor da prova ao advertir um aluno que reclamava por ter que continuar na sala mesmo tendo terminado a prova. Entretanto, talvez a referência daquele aluno não fosse a familiar e sim sua própria experiência escolar. É também curioso que a própria referência do supervisor seja, por sua vez, as regras domésticas e não as escolares. São discursos, práticas e estratégias que parecem estar frequentemente em disputa e em constante inversão: é a escola que surpreende os alunos, enquanto estes atribuem o simulado "surpresa" à desorganização e incoerência da escola; é o professor que se espelha no comportamento exigido em casa, enquanto o aluno considera o que é estabelecido e experimentado na escola.

Inversões nunca definitivas, garantidas, numa mesma direção, sem alternativas ou dificuldades, mas que não deixam de obter alguns resultados, pequenos desvios, minúsculas vitórias, para ambos os lados. Mesmo inconformados, desinteressados ou não levando a sério, a escola consegue com que os alunos façam tanto o simulado "surpresa" quanto a organizada prova do SARESP de maneira silenciosa, obediente e, ao menos aparentemente, séria. Com isso, ela cumpre com o que lhe exigem externamente se não em termos de uma boa avaliação da aprendizagem curricular (como seria o propósito da prova do SARESP), pelo menos do ponto de vista da frequência dos alunos e da aparência ordenada e silenciosa na realização da atividade – o mesmo tipo de preocupação que também parece estar presente na realização de um simulado "surpresa" para que os alunos "apareçam" e venham, ao menos, "fazer" a prova, independentemente dos resultados. Todavia, os alunos também parecem obter certo sucesso quando, já no segundo dia da prova, conseguem a liberação mais cedo, antes mesmo do horário mínimo previsto. Com isso, ocupam logo cedo o espaço da frente da escola onde costumam imprimir sua própria dinâmica sem que a escola venha a intervir. No entanto, dessa vez, chocam-se com a exigência de silêncio que a própria escola procura impor para a realização da prova. Assim, o coordenador vem à porta pedir silêncio e que não gritem, pois

haveria ainda colegas fazendo a prova. Um aluno retruca dizendo estar na rua, fora da escola e que teria direito de fazer o que quiser. O coordenador contesta, diz que ainda estão na escola e pede a colaboração dos alunos em função da prova. Um aluno vai até o portão, pisa para fora e grita que o coordenador está errado. Diante do impasse, são os próprios alunos que desfazem o conflito, desaprovando o colega: "*pra que isso, meu... é um 'cido' mesmo* [abreviatura de "aparecido", que quer aparecer entre os colegas]", reclama um aluno. De qualquer forma, parece que, mais do que a intervenção do coordenador em si, são os alunos que, a partir de um espaço marcado por suas forças, conseguem reverter a situação que parecia não agradar, no entanto, nenhum dos lados da relação.

Quanto à atividade "VIVA JAPÃO", questões muito parecidas podem ser observadas. Talvez a mais relevante seja justamente a inversão que provoca entre alunos e professores. Enquanto aqueles demonstram grande interesse na atividade, montando de imediato os grupos, dividindo funções, fazendo pesquisas, comprando materiais e se organizando entre eles, são os professores que, reunidos com a escola, acabam cancelando a atividade por considerá-la apenas um "facilitador" na obtenção de nota. Dessa forma, parece que tanto as práticas quanto os discursos estão invertidos e são utilizados para atingir o outro. Assim, a questão da nota passa ser central no argumento dos professores para o cancelamento da atividade que, segundo alguns deles, serviria apenas para a "*obtenção de nota*" e para "*passar de ano*". Os alunos, por sua vez, ficam indignados com a decisão, aproveitam para retomar a questão da desorganização da escola e voltam seus discursos contra os professores. "*Foi a* [professora] *Edite que tirou a feira*"; "*foi por causa dos professores* [que cancelaram]"; "*com uns* [professores] *a gente ia ganhar pontos, outros nem ia, mas cancelaram tudo*"; "*tem gente que já gastou até dinheiro e aí eles decidiram que não ia fazer mais, que era melhor não... por que antes de passar isso eles já não se organizam?*"; "*é como se a gente fosse nada, entendeu?*". Parece haver dessa maneira mais do que uma única possibilidade de se observar as experiências escolares e que considerar as relações de poder estabelecidas no interior da escola pode permitir pensar numa invenção rotineira do aluno em direções diversas, com possibilidades múltiplas, de maneira peculiar e nem sempre previsível, consensual ou uniforme. É um pouco disso que parece ser possível observar diante dessas inversões

que os relacionamentos escolares permitem pensar. Mesmo uma atividade proposta externamente, como o projeto "VIVA JAPÃO" e sua intenção no direcionamento da conduta de alunos "mais conscientes, no mundo globalizado", depara-se com um cotidiano escolar já marcado por relações e experiências de poder que podem inverter seus sentidos ou mesmo inviabilizar sua própria realização.

No entanto, não são apenas as atividades vindas de fora que se chocam com as dinâmicas de poder estabelecidas na escola e sofrem dos efeitos variados e nem sempre esperados de uma invenção do aluno pensada em termos de disputa e relações de poder. As próprias modificações internas não acontecem sem esse confronto com o que ocorre na escola e podem ter efeitos, muitas vezes, diferentes do esperado. Talvez a maior dessas alterações internas tenha sido, durante o período pesquisado, a mudança de diretoria da escola. A própria avaliação que os alunos fazem da escola está muito associada com suas visões sobre a direção. O que não quer dizer, no entanto, que tal visão seja sempre a mesma, consensual ou não contraditória. Assim, uma piora da escola pode estar associada a mudanças de direção, mas não é difícil associarem à figura de um novo diretor a possibilidade de melhora das condições da escola. Mesmo assim, a cada movimentação da diretoria, uma reação dos alunos pode ser percebida e vir a afetar a modificação desejada. É o que parece ter ocorrido diante da última troca de direção e o consequente acirramento de certas normas da instituição. Visando estabelecer outra ordem para alunos e professores, um novo diretor foi empossado e começou o ano separando alunos de uma mesma turma; exigindo uniforme; o cumprimento do horário; desocupando os corredores; ficando bastante presente na escola; e cobrando o mesmo dos professores. Não demorou, no entanto, para surgirem os primeiros confrontos em função da nova postura da direção. Uma aluna, por exemplo, proibida de entrar por falta de uniforme, voltou à escola acompanhada de sua mãe para reclamar. Ambas discutiram com o diretor e acabaram pedindo transferência para outra escola. Discussões, ameaças, hesitações e conflitos dos alunos com a direção começaram a ser observados com mais frequência pelos corredores, à porta da escola, no refeitório ou no pátio. Advertências ou suspensões tiveram seu uso ampliado. O discurso dos alunos – consensual em relação à falta de organização da escola em função da antiga diretoria – dividiu-se, surgindo aqueles que consideravam necessário o acirramento

das regras da escola pela nova direção. Uns viam na mudança de diretores novas possibilidades de diálogo e melhoria em função da presença mais atuante do novo diretor. Outros, um autoritarismo exacerbado, intolerâncias e aumento dos conflitos. Assim, diante de uma mudança no posicionamento da direção, novas respostas, reações, discursos e práticas passaram a surgir. De estratégias mais sutis, como o se esconder pela escola, a discussões mais acirradas, resultando em transferências, suspensões, advertências, mas também, às vezes, sem resultados adversos ou maiores consequências para os alunos, são muitas as possibilidades observadas em função das alterações propostas pela nova direção. A imprevisibilidade, certa indefinição e uma constante incitação daí decorrentes parecem contribuir, no entanto, com a ideia de uma análise da invenção cotidiana do aluno a partir, justamente, de relações e disputas de poder que acontecem no interior de uma instituição escolar. São relações que acabam por estabelecer muitas das práticas, dos discursos e das próprias experiências escolares – que nem sempre são definidas pelo currículo, regras ou direção escolar, mas que resultam, muitas vezes, dos jogos de força e dos efeitos inesperados que ocorrem diariamente numa escola.

O episódio que talvez possa traduzir um pouco melhor essas ideias é o das explosões de bombas no interior da escola durante a gestão dessa nova direção. Tudo parece ter começado com a explosão de uma pequena bomba (dessas fabricadas para festas juninas) dentro de uma das salas durante uma aula. A professora não conseguiu identificar o responsável, e os alunos, numa espécie de pacto entre eles, também não disseram quem teria soltado a bomba. Na impossibilidade de localizar o culpado, a sala toda foi advertida pela direção, que suspendeu num dia os alunos de número ímpar e, no outro, os de número par. A solução encontrada pela direção, no entanto, não impediu que novas bombas fossem explodidas na escola. Numa das reações mais radicais, uma espécie de rojão (fogo de artifício para ser lançado e explodido no ar) foi solto no chão pelo corredor principal da escola enquanto os alunos voltavam do intervalo. Embora ninguém tenha sido ferido, a atitude exigiu da direção uma postura também mais radical, solicitando aos policiais da ronda escolar que revistassem e interrogassem três alunos apontados por uma das professoras como os principais suspeitos. Os alunos acabaram suspensos e foi convocada uma reunião do conselho escolar para avaliar o envolvimento de cada um deles com o ocorrido.

Um dos alunos acabou pedindo transferência para outra escola antes mesmo da reunião do conselho e foi apontado, então, como o principal responsável. Como disse depois, em entrevista, uma de suas colegas: "*O Henry sabia que ia ser expulso* [por causa do episódio da bomba], *o que que ele fez: pediu para ser transferido, porque ao invés de ser expulso, ele se transferiu... senão nenhuma escola ia aceitar ele*". No entanto, parece ser isso mesmo que a escola pretendia que os alunos pensassem. Nesse sentido, o conselho parece ter sido uma manobra da direção para forçar a saída dos três alunos apontados como os responsáveis pela explosão. Manobra que teve, no entanto, efeitos limitados por duas razões: serviu apenas para a transferência imediata de um dos três alunos e por que, enquanto estes ainda estavam suspensos, continuou havendo novas explosões de bombas no pátio da escola. Dessa vez, porém, a estratégia adotada pela escola foi diferente. Logo após uma das explosões, uma professora que acompanhava o caso sugeriu à direção que ignorasse o ocorrido, pois, segundo ela, seria uma estratégia dos próprios alunos para fazer parecer que a escola teria acusado equivocadamente os envolvidos: "*espera um pouco, acho melhor não fazermos nada, nem falar no assunto, estão querendo nos confundir*". Entretanto, de acordo com o que disseram alguns alunos mais tarde, talvez as outras explosões fossem simplesmente por haver mesmo mais pessoas envolvidas:

"*Primeiro trouxeram biribinha* [bomba de menor explosão] *pra escola e começaram a soltar na aula, depois soltaram aí no corredor... tinha um monte* [de aluno] *que soltava* [bomba]";

"*Nossa! Tinha muito mais gente* [envolvida com as explosões das bombas]";

"*Não era um ou dois* [alunos] *não, eram vários. A gente sabia*".

Diferentemente do que sugere a professora, talvez também as próprias estratégias dos alunos quanto à questão não tenham se limitado a tentar confundir a escola, como parecem apontar algumas falas dos alunos:

"*Eu já abaixo a cabeça e deixo falar, não dou muita bola, fico na minha, mas eles* [outros alunos] *têm um motivo pra isso* [soltar bomba]... *é tipo em protesto em relação às coisas que acontecem na escola, entendeu?*";

"*Eles querem respeito, mas não respeitam, o aluno nunca tem razão, 'a gente manda e vocês obedecem', é assim que eles querem* [que funcione]... *por isso a gente fica rebelde*";

"*Eu respondo, eu retruco mesmo, você tem que dar respeito, tudo que você dá você recebe em troca. A partir do momento que chega gritando, as pessoas vão gritar com você*";

"*Eles tratam a gente como soldadinho. Nossa palavra não vale nada. É por isso que isso aqui é essa guerra mesmo*".

Parece, assim, que as cenas que acontecem na escola comportam mais do que uma única visão e os discursos e as práticas que as sustentam se chocam constantemente, multiplicando as possibilidades de ação, reação, estratégias e efeitos, o que pode resultar, por sua vez, numa ampliação dos próprios jogos e exercícios de poder estabelecidos no interior da instituição. Relações de poder que, como discutido no capítulo II deste trabalho, tem justamente como condição a diversidade das práticas, a multiplicidade das reações, a reversibilidade das estratégias e a imprevisibilidade de seus efeitos. Poder que não se extingue pela resistência que a ele se estabelece, mas que circula de um lado ao outro de uma relação, que liga os dois polos, estabelecendo as próprias experiências. Evitando avaliar em si os discursos e as práticas apresentadas aqui, interessa tomá-las como possibilidades que se abrem a partir de relações específicas de poder que se estabelecem no cotidiano escolar. Radicais, sutis, contrárias, contraditórias ou não, as reações dos alunos ante determinadas modificações empreendidas por uma nova direção, por exemplo, parecem contribuir na localização dessas relações de poder que afetam e particularizam as experiências e as possibilidades de existências escolares. Uma invenção diária do aluno pode, portanto, ser problematizada justamente em termos desse poder que não pertence à escola, tampouco aos alunos, mas que não deixa de produzir efeitos – nem sempre previstos ou desejados – a cada momento em que é exercido. Exercícios que colocam os indivíduos uns diante dos outros, em relações de força e disputa que podem, muitas vezes, caracterizar as cenas de que participam e por meio das quais vivenciam suas próprias experiências escolares.

No entanto, por mais que essas cenas se repitam indefinidamente num mesmo cotidiano escolar, elas podem, sem muitas dúvidas, variar. Variação que não impede, por sua vez, de explorar essa dinâmica de poder e suas relações com uma invenção cotidiana do aluno. Ao contrário, talvez seja justamente essas variações que nos permitam falar, ao mesmo tempo, numa invenção rotineira e contínua do aluno e na singularidade das experiências escolares. O uso da ideia de uma *invenção* procura, dessa forma, associar as noções de *produção* e *variação* a um processo múltiplo, indeterminado e contingente de fabricação das experiências do aluno. Mais do que o poder de produção das relações estabelecidas no âmbito escolar, o que se procura enfatizar aqui é que as relações escolares de poder possibilitariam invenções cotidianas e contextuais do aluno pelo estabelecimento de experiências circunstanciais e particulares. Experiências nem sempre previamente definidas ou necessárias, mas inventadas, surgidas, desencadeadas pelas relações que ocorrem cotidianamente num contexto escolar específico. Parece que, sem muitas dúvidas também, faz diferença que sejam essas e não outras experiências, cenas, práticas e relações que estejam sendo estabelecidas e observadas. O próprio discurso dos alunos é carregado pelo que ocorre na Pedro Dangió, especialmente quando comparam suas experiências escolares com as de outras escolas:

"*Já tô no terceiro ano, agora já foi. O ensino na Maria Carneiro* [escola vizinha] *é melhor, aqui é tudo desorganizado*";

"*Na Maria Carneiro, é pra aprender, aqui é para passar* [de ano]";

"*Dizem que lá* [escola Maria Carneiro] *é melhor pra aprender. Aqui é só para passar de ano mesmo*";

"*A gente entra sem carteirinha, sem uniforme. Na Maria Carneiro, não entra sem uniforme. Aqui nem carteirinha entregaram pra gente*";

"*Lá* [na Maria Carneiro] *cada vez que você vai entrar tem que levantar as mãos para ver se a camiseta não está curta de mais, se aparecer a barriga, não entra*";

"*Aqui é tudo sem regras, fraco, não prepara para o vestibular. Na Maria Carneiro, o negócio é militar. Lá a coisa é mais puxada, mais rígida*";

"*Na Maria Carneiro vai ter* [formatura] *com certeza. Não é a gente que não quer, eles que não se organizam. O problema é aqui, é a direção*";

"*Tentei outras escolas, mas a Maria Carneiro não chama, a Edite Bueno* [outra escola próxima] *é fraca, e a Raul* [outra referência de escola para os alunos] *é longe pra mim*";

"*Em outra* [escola] *pelo menos eu ia ficar inteligente, não sou burra, não sei o que sou, mas não aprendi nada aqui, não sei nada, estudo aqui porque não tive outra opção*";

"*Vim pra essa* [escola], *pois ia ser expulso de outra. Transferi antes que fosse tarde. O diretor lá tinha a fama de expulsador*";

"*A escola é fraca, tem poucos professores bons, não se interessam, a* [professora] *Edite pelo menos tem autoridade. Olha o tanto de espaço que tem aqui. Dava pra fazer uma puta escola*";

"*Pra mim foi um choque. Eu vim de uma escola que tinha regra, horário,* [professor] *substituto, tinha tudo o que uma escola deveria ter e era uma escola pública. Mas eu era a mesma bagunceira, aprontava demais, por isso que tô aqui agora* [risos]";

"*A escola pública é suave, não te dá trabalho você pode ficar mais sossegado*";

"*É tudo igual, ninguém aprende nada na escola, não*".

Parece bastante evidente, dessa forma, que as experiências específicas vivenciadas na Pedro Dangió influenciam as visões e os discursos dos alunos sobre o que ocorre na escola que frequentam, em escolas vizinhas ou mesmo na escola pública em geral. Interferem, parece, inclusive na maneira de pensarem suas próprias possibilidades como aluno e no sentido que dão às suas vivências escolares. Por outro lado, apontam também para certa variabilidade das experiências, a possibilidade de diferenças e a peculiaridade de determinados contextos escolares, ainda que sujeitos a repetições, indefinições ou aleatoriedades. Seja como for, tudo isso parece contribuir com uma problematização da ideia de uma invenção cotidiana do aluno a partir das relações de poder estabelecidas no interior da escola. As

experiências produzidas num contexto escolar, portanto, podem ser tomadas em função dessa dinâmica de poder que é posta em circulação quando se trata de produzir, governar ou educar alunos. Nesse sentido, a invenção cotidiana do aluno não seria muito mais do que o efeito dessas possíveis variações na produção do aluno. Ou seja, variações, como se procurou observar aqui, muitas vezes mais provenientes dos efeitos, nem sempre previsíveis ou irreversíveis, de relações escolares de poder do que de intenções, programas ou propostas apresentadas por uma escola, sua direção ou em seu currículo.

Assim, as relações de poder, tomadas em termos de sua dinâmica e efeitos, não necessitam sempre das mesmas cenas, discursos, práticas ou resultados, mas podem operar na própria diversidade que ajudam a multiplicar e de que dependem para serem exercidas e ampliadas. Onde quer que a conduta tente ser conduzida, governada, educada ou modificada, as possibilidades abertas pelas relações de poder poderão ser observadas, pensadas e problematizadas em termos de seus múltiplos efeitos e variações. Uma invenção do aluno nesses termos, portanto, pode resultar das mais variadas práticas e relações cotidianas que se estabelecem no universo escolar, sendo possível, talvez, problematizá-la a partir de qualquer uma das experiências que se pode observar no dia a dia de uma escola. Isso, no entanto, não quer dizer que tal invenção seja sempre a mesma, obtenha os mesmos resultados, produza os mesmos alunos ou que seja imutável. Ao contrário, pretende associar o poder de produzir alunos, em sua variação e peculiaridade, às próprias relações escolares e suas contingências, imprevisibilidades, reversibilidades e, acima de tudo, inevitabilidade. Ainda que aquilo que determine as experiências não seja tão necessário nem tão universal quanto já se chegou a acreditar, mas sim histórico, contingente e submetido à mudança e à possibilidade de transformação (LARROSA, 2002a), as relações de poder, segundo o que nos propõe Foucault (1995), fariam parte de toda e qualquer relação humana estabelecida numa sociedade. Inevitabilidade que não impede, entretanto, a possibilidade de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos ou de sermos conduzidos de outras maneiras (LARROSA, 2002a). Como lembra o próprio Foucault (1995):

> Dizer que não pode existir sociedade sem relação de poder não quer dizer que nem que aquelas que são dadas são necessárias, nem

> que de qualquer modo o 'poder' constitua, no centro das sociedades, uma fatalidade incontornável; mas que a análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e do 'agonismo' entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa política incessante; e que é exatamente esta tarefa política inerente a toda existência social. (p. 246)

Dessa forma, as experiências escolares podem ser sempre observadas em função da problemática das relações de poder que, mesmo não necessariamente predefinidas ou irreversíveis, não deixam de ser exercidas a todo tempo e em qualquer parte. Uma invenção do aluno, associada, portanto, às disputas de poder e aos jogos de forças que se estabelecem nas relações cotidianas escolares, surge como uma possibilidade de análise (para além dos saberes curriculares ou do puro disciplinamento das condutas) do que ocorre numa instituição escolar em termos da produção do aluno. Se ainda assim é possível falar aqui de algum tipo de saber, talvez se possa pensá-lo de maneira mais ampla e vinculada à própria ideia de experiência. Algo como o que Jorge Larrosa (2002) chama de "saber da experiência" e que "se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece" (p. 26-27). Um saber finito e contingente, ligado à existência individual ou coletiva, responsável pelo sentido ou sem-sentido da própria existência e finitude humana. Diferentemente dos conteúdos pretendidos pelas disciplinas escolares, "não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece" (p. 27). Assim, ainda que os acontecimentos se repitam, os indivíduos ou grupos podem não fazer a mesma experiência nem obter os mesmos saberes, multiplicando, dessa forma, suas possibilidades de existência e de suas constantes invenções.

A análise, portanto, de uma invenção cotidiana do aluno baseada nas relações de poder estabelecidas no interior de uma escola pode ser esboçada procurando-se observar as experiências peculiares vivenciadas pelos alunos no seu dia a dia escolar. Com configurações específicas, cenas particulares, reações diversas, resultados múltiplos e variáveis, as relações escolares permitem pensar numa produção do aluno a partir dos próprios jogos de poder que o envolve e por meio dos quais acaba forjando sua existência como aluno, ainda que temporária, contextual, imprevisível, modificável, aleatória e múltipla. As particularidades das cenas analisadas precisam

ser levadas em consideração para a construção da problematização aqui proposta, mas não impedem que a análise realizada seja experimentada em outras instituições, contextos, a partir de outras práticas e relações. Pela própria multiplicidade, imprevisibilidade e reversibilidade apontadas pela concepção de relações de poder aqui assumida, uma invenção do aluno problematizada a partir daí depende da análise dessas próprias relações em suas configurações específicas e cotidianas. A inevitabilidade das relações de poder, apontadas por Foucault (1995) quando afirma que "*uma sociedade 'sem relações de poder' só pode ser uma abstração*" (p. 246), parece, por sua vez, sugerir a realização e ampliação desse esforço de pesquisa, corroborando o que se tentou apresentar com esse trabalho. Enfim, talvez essa própria experiência de pesquisa possa ser imaginada em termos das possibilidades abertas pela dinâmica desse poder que produz, multiplica, varia e nem sempre se prevê, está garantido ou é conhecido de partida. Poder que parece incitar tanto uma invenção diária do aluno quanto sua possível problematização e pesquisa. Como resume Larrosa (2002) quanto à sua análise da experiência:

> Não é o caminho até um objetivo previsto, uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'. (p. 28)

Essa parece ser a ideia que anima uma pesquisa sobre as experiências escolares dos alunos a partir de uma concepção foucaultiana das relações de poder. A abertura, a imprevisibilidade e a particularidade associadas a essas experiências escolares podem, dessa forma, ser estendidas à própria experiência de pesquisa, que não deixa de contribuir, por sua vez, com certa invenção do aluno ao procurar problematizar justamente suas experiências na escola. Mesmo sem "pré-ver" nem "pré-dizer", a pesquisa não deixa, no entanto, de representar mais uma possibilidade de discurso sobre o aluno e suas formas de invenção. Discurso, no entanto, que, na perspectiva aqui assumida, deve ser tomado como prática que contribui na constituição dos próprios objetos de que fala (FOUCAULT, 2008a; FISCHER, 2003). São, por fim, práticas como essas que, atravessadas pelas relações de poder, no sentido aqui explorado, podem constituir as experiências e multiplicar nossas possibilidades de existência, como aluno ou como pesquisador.

5. Fecham-se as cortinas, abrem-se novas possibilidades

Há uma ideia famosa atribuída ao pesquisador francês Claude Bernard, um dos grandes nomes da ciência moderna do século XIX e que pode ser simplificada aqui da seguinte maneira: quem não sabe o que procura, não entende o que encontra[38]. Sem contrariar a ideia, que parece continuar a fundamentar grande parte dos trabalhos científicos até a atualidade, é possível extrair dela outra "conclusão", talvez mais apropriada e relevante ao trabalho de pesquisa aqui apresentado. Embora o raciocínio mais evidente a partir de tal ideia pareça ser o da necessidade de o pesquisador ter claro de *antemão* aquilo que procura, evitando o *risco* de encontrar algo que não possa compreender, é possível pensar também a partir daí que quem já sabe aquilo que procura, acaba encontrando, muitas vezes, apenas o que quer. Nesse sentido, saber de antemão o que procura pode impedir o pesquisador de encontrar o desconhecido, o imprevisto, o aleatório, o ainda não dito ou o impensado. Assim, o que parece ser uma premissa metodológica simples e óbvia pode conduzir os trabalhos científicos sempre de uma mesma maneira e dentro de uma única ordem: no caminho aparentemente *seguro* até um *objetivo* que se conhece desde o início.

Com as discussões propostas neste trabalho, a dificuldade de seguir tal caminho sem desvios, rotas alternativas e com um destino final único e preciso parece evidente. Observar a imprevisibilidade, multiplicidade e reversibilidade das práticas de poder que são exercidas no cotidiano escolar, produzindo ao mesmo tempo singularidade, variedade e repetição, não depende exclusivamente do estabelecimento de objetivos claros e prévios. Uma problematização do próprio conceito de relações de poder proposto por Foucault, por exemplo, permitiu explorar diversas situações escolares em termos de suas possibilidades variáveis, intercambiáveis ou até imprevisíveis. Assim, foi possível deparar-se com algumas das dinâmicas escolares e tentar observá-las em seu movimento, isto é, na multiplicação de possibilidades abertas a partir das relações e práticas de poder. Possibilidades que, como proposto aqui, acabam fazendo parte das experiências escolares e podem marcar a própria existência do aluno como tal, fazendo da

[38] A frase completa, em inglês, é: "The experimenter who does not know what he is looking for will not understand what he finds".

invenção do aluno um acontecimento, ainda que cotidiano, nem sempre previsível, invariável e unidirecional. Problematizar uma invenção como essa, portanto, foi justamente buscar essas possibilidades, perceber as variedades, tentar observar as inversões e as disputas, mas também suas imprevisíveis repetições e particularidades. Para isso, em vez de interpretar, descrever ou revelar, foi preciso experimentar, esboçar, sugerir algumas alternativas decorrentes desses jogos de poder, evitando, no entanto, limitar, fixar ou generalizar suas possibilidades.

Dessa forma, diversas cenas do cotidiano escolar observadas durante a pesquisa foram retomadas, procurando explorar algumas possibilidades em relação a uma invenção do aluno. Partindo de um deslocamento do poder de produzir alunos, supostamente *possuído* pela instituição escolar, para o *exercido* nas relações de poder estabelecidas entre aluno e escola, tentou-se olhar para algumas das práticas e dos discursos escolares em termos do que podiam permitir aos alunos (e não simplesmente impedir ou proibir). Com isso, foram apresentadas certas leituras, percorridos alguns caminhos, propostas algumas ideias e experimentadas determinadas possibilidades que procuraram apontar para uma possível invenção cotidiana do aluno a partir da dinâmica das relações e dos jogos de poder. Entretanto, tudo o que foi apontado não passou de algumas – dentro das inúmeras possíveis – combinações que puderam ser aventadas por uma abordagem parcial e específica das experiências escolares. Não se tratou, é claro, de buscar a "verdade" ou a "realidade" das práticas e dos discursos que envolviam o aluno, tampouco de estabelecer as possibilidades mais prováveis e adequadas. O que se pretendia era justamente experimentar em cada uma das cenas, independentemente de quais fossem, uma análise que pudesse explorar esse caráter produtivo, incitativo e multiplicador das relações escolares de poder.

No entanto, que determinadas cenas tenham sido escolhidas e não outras interferiu no percurso percorrido e fez diferença no apontamento de certas possibilidades em vez de outras. Contextuais, particulares e até mesmo aleatórias, as práticas e relações analisadas foram exploradas a partir do que permitiam pensar em termos de seus efeitos variáveis e imprevisíveis. Isso leva a crer que mesmo repetindo as cenas apresentadas, não há qualquer garantia de que as mesmas possibilidades poderiam ser produzidas ou analisadas. Essa variação impede, talvez,

que se fale em resultados e descobertas do que aconteceria "realmente" numa instituição escolar, mas corrobora com a ideia de uma invenção constante e rotineira do aluno, assentada numa perspectiva produtiva e relacional do poder exercido na escola. Invenção que parece ser dificilmente finalizada, pois produziria boa parte das experiências escolares dos alunos não de forma inequívoca e definitiva, mas pelos efeitos cruzados de práticas e relações de poder móveis e que requeririam um mínimo de liberdade e resistência para seu exercício.

Nesse mesmo sentido, a razão da escolha do termo *invenção* (e não fabricação, produção ou governo) pretendia justamente enfatizar esse aspecto multidirecional, variável e reversível da concepção foucaultiana de relações de poder e, ao mesmo tempo, o caráter histórico, contingente e modificável das práticas e relações escolares responsáveis por produzir diariamente os alunos. Invenção, como se procurou defender, decorrente dos jogos e das disputas de poder estabelecidos entre aluno e escola e não do poder possuído pela instituição escolar perante os alunos. Também se tentou afastar de um protagonismo heroico por parte dos alunos ou de qualquer outro sujeito (individual ou coletivo) autônomo e responsável por si só por engendrar modificações em determinada ordem escolar. Assim, as análises apontadas foram pensadas a partir dos próprios encontros e desencontros estabelecidos no cotidiano escolar e, embora focadas nas possibilidades abertas aos alunos a partir daí, não os tomaram como sujeito (nem objeto) privilegiado de análise, mas como um dos polos pelos quais as relações de poder observadas puderam circular e produzir seus efeitos.

As cenas analisadas no capítulo anterior, por sua vez, poderiam levar a pensar que a multiplicidade, indefinição e imprevisibilidade das possibilidades apontadas não estariam associadas à dinâmica própria das relações de poder, mas a uma "realidade" escolar anômica, em "crise" ou enfraquecida diante de alunos, professores e funcionários que não cumpririam com o seu papel. Falta excessiva de professores e alunos; ausência ou rigidez demasiada da direção; desorganização; cancelamentos de atividades; falta de uniforme; discussões; advertências; expulsões; depredações; má conservação do espaço; aulas constantemente vagas ou "cabuladas" são, entre outras, ocorrências que estão presentes em grande medida no cotidiano da Pedro Dangió. Ocorrências que fazem parte desse contexto escolar e, sem muitas

dúvidas, constituem o cenário a partir do qual uma invenção singular do aluno é produzida. O que se tentou pensar com esse trabalho, no entanto, é que não são determinadas situações tomadas em si que definiriam a produção do aluno, mas que inúmeras invenções seriam possíveis a partir dos jogos, das disputas, das possibilidades de inversões e das imprevisibilidades abertas por quaisquer das relações de poder estabelecidas na escola.

Sem entrar no mérito dos problemas e das dificuldades da Pedro Dangió, procurou-se olhar cada uma das cenas observadas em termos de suas potencialidades na invenção cotidiana de alunos, tentando apontar algumas possibilidades em função das relações de poder. Assim, a preocupação principal aqui foi produzir uma análise que pudesse associar uma invenção do aluno à dinâmica de um poder capaz de atravessar todos os discursos, práticas e relações estabelecidos cotidianamente na escola. Dessa forma, as cenas escolhidas não foram tomadas em função dos seus conteúdos ou problemas específicos, mas por permitirem pensar em alguns jogos e disputas de poder, bem como em algumas de suas possibilidades na invenção do aluno. Evidentemente, as particularidades dessas cenas precisaram ser levadas em consideração e foram detalhadamente apresentadas no capítulo anterior para que suas possibilidades pudessem ser exploradas. Isso não quis dizer, no entanto, que essas cenas específicas seriam imprescindíveis à análise ou que seus conteúdos não pudessem ser intercambiados. No que diz respeito à escola pesquisada, foram experimentadas análises em relação as mais variadas situações: entrada e saída da escola, sala de aula, provas, aulas vagas, intervalos, recreio, conversas entre os alunos, brincadeiras, discussões com os funcionários, expulsões, passeios, entre outras. Foram observadas e analisadas, então, situações que poderiam ser consideradas mais problemáticas em termos da organização da escola, mas também outras que, a princípio, não representariam maiores problemas. Antes, portanto, de pensarmos que a análise aqui esboçada só seria possível em função de dificuldades, desorganização ou "crise" da escola pesquisada, seria preciso experimentá-la em outras condições, lugares, contextos e instituições, ampliando o esforço aqui empreendido.

A própria intercambialidade das cenas analisadas parece sugerir essa ideia de ampliação desta experiência de pesquisa e continuidade deste debate. Outros

contextos, novas práticas, diferentes relações exigiriam novas buscas e desafios. Como não poderia deixar de ser, na perspectiva aqui assumida, não há garantias que tal ideia funcione, fórmulas prontas a serem aplicadas ou caminhos seguros a serem seguidos. Também é provável que não haja grandes conclusões a serem alcançadas ou resultados precisos e inequívocos, mas, talvez, como aponta Larrosa em passagem já citada, uma nova *abertura para o desconhecido*. Possibilidade que parece impossível quando, conforme discutido no início deste capítulo, é exigido que o pesquisador saiba de antemão pelo que procura ou que encontre apenas aquilo que já buscava no início ou, ainda, só aquilo que poderá compreender no final. A própria ordem do discurso científico, contido nessas premissas metodológicas que perduram mais de um século, é, por sinal, também objeto de problematização de Foucault. Em vez de multiplicarem as possibilidades, aceitarem a aleatoriedade dos acontecimentos e se lançarem ao desconhecido, as disciplinas científicas, na verdade, seriam, ao lado de outros procedimentos, "um princípio de controle da produção do discurso" (FOUCAULT, 2008, p. 36). Assim, para este, a produção do discurso, incluindo aí o científico, seria controlada e organizada para evitar justamente perigos que um discurso voltado para o desconhecido, para o aleatório ou para uma materialidade que não se saiba explicar poderia carregar. Como suspeita Foucault (2008) em sua aula inaugural no Collège de France, publicada em português com o título *A ordem do discurso*:

> Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (p. 9)

Nesse sentido, a tarefa de ampliar uma pesquisa como esta, voltada para explorar as possibilidades e os efeitos das relações de poder na invenção cotidiana do aluno, assumiria as mesmas dificuldades e riscos que foram corridos aqui. Não definir de antemão aquilo que procura; ir além dos objetivos que se conhece desde o início; correr o risco de encontrar algo que não saiba explicar; abrir-se para o desconhecido; encarar o imprevisto, o aleatório, o múltiplo e o singular; reconhecer a materialidade das práticas, dos discursos, das experiências e de seus efeitos são algumas das possibilidades que podem ser assumidas. Dessa forma, a escrita

inspirada em algumas ideias de Foucault, assim como a leitura de suas obras, embora prazerosa e instigante não é tarefa fácil e simples. Pensar e tentar experimentar na pesquisa uma análise que aborde ao mesmo tempo multiplicidade, imprevisibilidade, aleatoriedade, variabilidade e singularidade de algumas práticas e discursos escolares pode implicar uma observação demorada, detalhada e nem sempre bem-sucedida dos contextos específicos e cotidianos em que tais práticas e discursos são realizados. O olhar, no entanto, como se procurou aqui, tem que estar atento para as possibilidades abertas pelas relações de poder e tentar perceber alguns de seus possíveis efeitos na invenção do aluno. Seja como for, é preciso atenção e cuidado em relação ao que não se conhece e, muitas vezes, tentar ir além do que se previa no início.

Finalmente, cabe lembrar que, na perspectiva assumida nesse trabalho, as relações de poder, ainda que inevitáveis, não são percebidas como um mal ou um bem em si mesmas. Presentes em qualquer relação estabelecida com o outro ou consigo próprio, produzem a todo momento possibilidades e efeitos que constituem as experiências dos indivíduos, transformando suas existências. Assim, a análise de uma invenção cotidiana do aluno é indissociável da própria análise das relações de poder, como se procurou propor aqui. Dessa forma, tentou-se apontar com este trabalho como invenção do aluno e relações de poder podem estar associadas, explorando algumas das possibilidades dessa associação em termos das experiências cotidianas do aluno e, consequentemente, de sua própria existência escolar. Tarefa que, no entanto, ao contrário de ser concluída, mereceria, talvez, ser ampliada.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História**: a arte de inventar o passado - Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007.

ALVAREZ, Marcos Cesar. Loucos, mulheres e menores. In: _____. **Bacharéis, criminologistas e juristas**: saber jurídico e nova escola penal no Brasil (1889-1930). São Paulo: IBCCrim, 2003. p. 158-175.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano** (Anais do Encontro). São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-19.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo:** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participante e política cultural da identidade. In: _____. (Org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2007.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v. 3, 1998.

_____. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo**. A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **História da Sexualidade I** – A Vontade de saber. Rio de Janeiro: Rocco, 2007a.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ética, sexualidade, política.** (Ditos e escritos V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 285-315.

_____. Aula de 19 de março de 1975. In: _____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. O que é a crítica?. **Cadernos da FCC**. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, v. 9, n. 1, 2000, p. 169-189.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GALLO, Silvio. Foucault: (re)pensar a educação. In: VEIGA-NETO, Alfredo; RAGO, Margareth. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 253-260.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Programa Viva Japão**. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_l.php?t=131>. Acesso em 22 nov. 2008.

_____. Secretaria da Saúde; Secretaria da Educação. **Programa Agita São Paulo**. Disponível em: < http://www.agitasp.org.br/>. Acesso em: 18 jan. 2009.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Faced; UFRGS, v. 28, n. 2, 2003, p. 101-115.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Jan./Fev./Mar./Abr., n. 19, 2002, p. 20-28.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 35-86.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Um diário no sentido estrito do termo**, Rio de Janeiro: Record, 1997.

MATE, Cecília Hanna. Thomas S. Popkewitz: um historiador desafiando as convenções. **Revista Educação** – Autores e tendências: pedagogia contemporânea. São Paulo: Segmento, v. 4, 2009, p. 28-43.

PATTO, Marília Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática do governo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 95-142.

_____. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

RAMOS do Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. **Revista Educação** – Biblioteca do Professor: Foucault pensa a educação. São Paulo: Segmento, v. 3, 2007, p. 36-45.

_____. Notas sobre Foucault e a governamentalidade. In: FALCÃO, Luis Felipe; SOUZA, Pedro de. (Org.) **Michel Foucault**: perspectivas. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005. p.15-39.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

_____. Como se deve fazer a história do eu. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faced; UFRGS, v. 26, n. 1, 2001a, p. 33-57.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SACRISTÁN, Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VARELA, Julia; ALVARES-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 86-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9-20.

_____. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: questões atuais. São Paulo: Papirus, 1997.

Roteiro das "Entrevistas Invertidas"

Preparação:

1) formar uma roda com cinco ou seis alunos convidados num espaço reservado;

2) apresentar brevemente a pesquisa e os materiais de trabalho (caderno de anotações e gravador);

3) como forma de "aquecimento", lançar a seguinte questão:

- *O que vocês acham que eu deveria perguntar a vocês? Por quê?* (5 minutos).

Apresentação da proposta de entrevista:

- Pois bem, a entrevista que eu gostaria de fazer com vocês, que estou chamando provisoriamente de "invertida" ou "ao contrário", já que vocês é que farão as perguntas, é exatamente isso que fizemos nesses primeiros cinco minutos. No entanto, não se trata do que EU deveria perguntar, mas sim do que VOCÊS gostariam de perguntar à escola. Não teremos que responder nenhuma das perguntas. Também não interessa se elas são boas ou ruins, certas ou erradas, todas são válidas e importantes para a pesquisa. Então, vamos lá: *quais são as perguntas que vocês gostariam de fazer para a Pedro Dangió?* (15 minutos).

Perguntas auxiliadoras:

- *A quem vocês gostariam de perguntar? O que vocês perguntariam a cada uma dessas pessoas (diretor, coordenador, inspetor, funcionários, professores, colegas)?*
- *O que, então, EU não poderia deixar de perguntar a essas pessoas?*

C) Finalização:

- *Há mais alguma pergunta que gostariam de fazer ou mais alguém a quem poderíamos perguntar antes de encerrarmos?*

Agradecer a participação e colaboração de todos e encerrar.

E. E. PEDRO DANGIÓ ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR - 2º SEM. 2008

01 – ENTRADA
MANHÃ: 07 horas – **Limite: 7h10**
TARDE: 13 horas – **Limite 13h10**
NOITE: 1ª AULA 19 horas **– Limite 19h20**
2ª AULA 19h45 **– Limite 20h**
Observações:
a) Não existe 2ª aula para os períodos da manhã e da tarde

02 – SAÍDA ANTECIPADA
- Menores de 18 anos, somente acompanhados dos pais
- Maiores de 18 anos, os casos serão avaliados
- Só será permitida a saída dos alunos do período noturno após o intervalo, ou seja, às 21h30.

03 – SOLICITAÇÃO DE DECLARAÇÃO NA SECRETARIA
MANHÃ: Até as 9h50, após esse horário, somente 12h20
TARDE: Até 15h50, após esse horário, somente na saída (17h30 ou 18h20)
NOITE: 18h30 até 19h20, após esse horário, somente às 21h30

04 – AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
- Para melhor organização de cada período, o professor de Educação Física deverá, a cada aula, retirar seus alunos na sala, evitando assim que os outros que não sejam da referida turma permaneçam no pátio

05 – DISPENSA DE TURMA POR FALTA DE PROFESSOR
- Os alunos deverão aguardar a dispensa na sala de aula até que o inspetor possa dispensá-los

06 – REPRESENTANTES DE SALA
- Solicitar aos representantes que comuniquem 10 minutos antes ao professor da última aula para a organização da sala para o período posterior
- Pedir aos representantes para eventuais comunicados e avisos, evitando assim a circulação pelos corredores e ausência de outros alunos na sala de aula

07 – USO DO BANHEIRO
- Para os períodos da manhã e tarde, funcionará da seguinte forma:
a) Será permitida a saída na 2ª e 5ª aula
b) Um aluno(a) por sala
c) Não será permitido a saída na 1ª aula (entrada), 3ª aula (antecede o intervalo) e 4ª (após o intervalo) e 6ª aula (última).

08 – HORÁRIO DA MERENDA
Manhã: 12h20 Tarde: 15h30 Noite: 21h15

09 – PARA OS PROFESSORES
- Estar em sala de aula antes dos alunos, principalmente após o intervalo (caso haja excesso, será apontado falta-aula);
- Ter o horário em mãos durante as aulas para evitar que os alunos fiquem sem a presença do professor em sala.